

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

**LUCIANA PAULA DE FREITAS COELHO MARTINS**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA: UMA AVALIAÇÃO  
POLÍTICA DA POLÍTICA**

SÃO LUÍS

2017

**LUCIANA PAULA DE FREITAS COÊLHO MARTINS**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA: UMA AVALIAÇÃO  
POLÍTICA DA POLÍTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Sociais e Programas Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

MARTINS, LUCIANA PAULA DE FREITAS COELHO.

A Política de Assistência ao Educando do IFMA : uma  
avaliação política da política / LUCIANA PAULA DE FREITAS  
COELHO MARTINS. - 2017.

177 f.

Orientador(a): Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,  
São Luís, 2017.

1. Assistência Estudantil. 2. Avaliação. 3. IFMA. 4.  
Política de Assistência ao Educando. I. Pereira, Maria  
Eunice Ferreira Damasceno. II. Título.

**LUCIANA PAULA DE FREITAS COÊLHO MARTINS**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA: UMA AVALIAÇÃO  
POLÍTICA DA POLÍTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Sociais e Programas Sociais.

Trabalho aprovado em 28 de março de 2017.

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eunice Ferreira  
Damasceno Pereira**  
Orientadora

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes**  
Avaliadora

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Salviana de Maria Pastor Santos  
Sousa**  
Avaliadora

SÃO LUÍS  
2017

*Dedico este trabalho a todos os estudantes do IFMA, em especial aos estudantes do PROEJA.  
São eles que tanto me ensinam e me impulsionaram a seguir buscando conhecimentos mais  
sólidos, capazes de construir alternativas que lhes assegurem um direito tão precioso como a  
educação.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Ao Senhor Jesus, meu Deus, que me sustentou todos esses dias e que me abençoou com dias tranquilos para que eu pudesse me dedicar na elaboração deste trabalho. A ti Senhor, todo o meu amor e gratidão por tudo que, por misericórdia, Tu me concedes, Sabes bem que não mereço.

Aos meus pais, Oliveira e Guilhermina, que mesmo não tendo tido a oportunidade de trilhar caminhos acadêmicos souberam que isso seria importante para nós e por isso se gastaram e nos incentivaram a conquistar esse espaço que, infelizmente, não é possível para milhões de pessoas.

Ao meu marido, Alex Martins pelo amor dispensado a mim todos esses dias, pela amizade, companheirismo e carinho, pelas escutas atenciosas e críticas construtivas e indagadoras de muitas discussões contidas neste trabalho, e por tornar mais fácil para mim o mundo da informática.

À minha irmã, por ter mostrado os caminhos da universidade para mim, seu empenho nos estudos me incentivou a estudar também. A Eloísa, minha sobrinha, mesmo sendo uma criança e que ainda nem saiba ler, desejo que fique registrado que sua companhia pura e seu carinho sincero acalentaram-me em muitos momentos.

À professora Eunice Damasceno, pela amizade, respeito e valiosas contribuições na elaboração desse trabalho. Foi um prazer dividir esse momento tendo sua companhia. Mesmo diante de um grande desafio, a senhora me fez carregar um fardo leve.

A todos professores do PPGPP da UFMA pelo comprometimento com as aulas e preocupação em colocar-nos diante de discussões profundas. Em especial gostaria de agradecer as professoras Dr<sup>a</sup>. Salviana Pastor e a professora Dr<sup>a</sup>. Lélia de Moraes, esta do Departamento de Educação da UFMA, por terem participado da qualificação deste texto, momento de grande importância para o amadurecimento e aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos meus colegas da turma 2015, agradeço pela amizade, conforto nas horas críticas e incentivo a caminhar. A Mariana e Mara por dividirem os intensos debates e aflições dos seminários, registro aqui o meu carinho especial.

Ao IFMA pela liberação nesses dois anos de estudo, possibilitando-me tempo e condições favoráveis de trabalho.

Às profissionais do Serviço Social do IFMA, em especial, àquelas que integraram o

Grupo de Trabalho da elaboração da PAE-IFMA que atenciosamente nos concederam entrevistas e forneceram documentos para exame e enriquecimento deste trabalho.

Aos meus amigos do IFMA-Campus Barreirinhas. Obrigada pelo incentivo e preocupação comigo durante a execução desse trabalho.

A todos os servidores do programa de pós-graduação em políticas públicas; o trabalho de vocês é essencial para o nosso êxito.

Com carinho e respeito,

Luciana Coelho Martins.

*“Enquanto eu tiver perguntas e não houver  
resposta continuarei a escrever.  
(Clarisse Lispector)*



## RESUMO

Avaliação Política da Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Analisa os fundamentos, concepções e princípios que embasam essa política assim como sua relação com os principais programas e legislações nacionais e locais que tratam da assistência estudantil. A Política Pública de Assistência Estudantil tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e a formação dos estudantes inseridos nos cursos ofertados nas instituições federais de educação na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. No IFMA esta política é elaborada com o propósito de atender às demandas postas pelos estudantes, tendo como base as ações de intervenção apontadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2010. Foi pensada pelos formuladores para que implementadores, gestores, docentes e discentes tivessem um referencial para adoção e construção de ações no campo da assistência estudantil. Para abordagem crítica desta política, este trabalho parte de uma análise sobre a política de educação dentro do contexto capitalista sob a égide neoliberal, no intuito de observar como o atual estágio de desenvolvimento técnico e ideológico do sistema influenciam na forma e estrutura das políticas educacionais adotadas no Brasil. Além disso, procura estabelecer uma comunicação entre as políticas de assistência social, estudantil e de educação, compreendidas como políticas sociais parte do sistema de proteção social brasileiro que tendem, na atual conjuntura, à restrição e focalização próprias das políticas neoliberais. São apresentados e discutidos os antecedentes da PAE dentro do IFMA e seu processo de formulação. Analisa-se os fundamentos, a concepção norteadora e os princípios que sustentam a PAE-IFMA a partir de eixos temáticos: democratização, inclusão social, cidadania, orientação humanística, transparência e gratuidade. Por fim, verifica-se como a política de assistência estudantil do IFMA é organizada para atender alunos do PROEJA tendo em vista suas particularidades. Considera-se então que a PAE-IFMA foi impulsionada pela conjuntura nacional e por determinantes de ordem interna à instituição. Representa um grande passo na institucionalização de ações de assistência estudantil. Configura-se ainda em importante instrumento para o acesso e permanência dos estudantes embora o estudo tenha revelado algumas fragilidades e limitações em relação ao alcance dos objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil. Avaliação. IFMA. Política de Assistência ao Educando.

## ABSTRACT

Political Evaluation of the Education Policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão. It analyzes the foundations, conceptions and principles that underlie this policy as well as its relationship with the main national and local programs and legislations dealing with student assistance. The Public Policy of Student Assistance aims to guarantee the access, permanence and completion of the students enrolled in the courses offered in federal educational institutions, with a view to social inclusion, expanded training, knowledge production, improvement of academic performance and quality of life. At IFMA, this policy is designed to meet the demands placed by the students, based on the intervention actions pointed out by the National Student Assistance Program of 2010. It was designed by the formulators so that implementers, managers, teachers and students had a referential for adoption and construction of actions in the field of student assistance. For a critical approach to this policy, this work starts from an analysis of education policy within the capitalist context under the neoliberal aegis, in order to observe how the present stage of technical and ideological development of the system influences the form and structure of the educational policies adopted in Brazil. In addition, it seeks to establish a communication between social assistance, student and educational policies, understood as social policies that are part of the Brazilian social protection system, which tend, in the current conjuncture, to restrict and focus neoliberal policies. The antecedents of the EAP within the IFMA and its formulation process are presented and discussed. It analyzes the foundations, the guiding concept and the principles that sustain PAE-IFMA from the thematic axes: democratization, social inclusion, citizenship, humanistic orientation, transparency and gratuity. Finally, it is verified how the policy of student assistance of the IFMA is organized to attend students of PROEJA in view of their particularities. It is then considered that the PAE-IFMA was boosted by the national context and by determinants of internal order to the institution. It represents a great step in the institutionalization of student assistance actions. It is still an important instrument for student's access and permanence, although the study revealed some weaknesses and limitations in relation to the achievement of the proposed objectives.

**Keywords:** Student Assistance. Evaluation. IFMA. Policy of Assistance to the student.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAE	Coordenadoria de Assistência ao Educando do IFMA
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
COLDIR	Colégio de Dirigentes do IFMA
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSUP	Conselho Superior do IFMA
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Assistência ao Educando
PAE-IFMA	Política de Assistência ao Educando do IFMA
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Política Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
REUNI	Plano de Reestruturação das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SENCE	Secretaria de Casas de Estudantes
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem em Cooperativismo
SESu	Secretaria de Educação Superior do MEC
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO . . . . .</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL E A “EXPANSÃO” DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Assistência estudantil no Brasil e sua constituição enquanto política pública . . . . .</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação profissional, assistência social e assistência estudantil: intercessões e particularidades . . . . .</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA E O SEU PROCESSO DE FORMULAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES NORTEADORAS . . . . .</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>A trajetória da assistência estudantil no IFMA: ações pontuais para demandas diversas e crescentes . . . . .</b>	<b>63</b>
<b>3.2</b>	<b>O processo de formulação da PAE-IFMA . . . . .</b>	<b>72</b>
<b>3.3</b>	<b>Concepção da Política de Assistência ao Educando do IFMA . . . . .</b>	<b>81</b>
<b>3.4</b>	<b>Princípios, fundamentos e estrutura da Política de Assistência ao Educando do IFMA . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Orientação humanística . . . . .</b>	<b>94</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Transparência . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Gratuidade . . . . .</b>	<b>110</b>
<b>4</b>	<b>O PROEJA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA . . . . .</b>	<b>115</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO . . . . .</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS . . . . .</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES . . . . .</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXO . . . . .</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas a Política de Assistência Estudantil tem ganhado bastante expressividade no cenário nacional. Para o Estado, constitui-se uma estratégia fundamental do processo de expansão e reestruturação do ensino superior ofertado pelas Instituições Federais de Ensino. Para os estudantes e os movimentos sociais que, desde a década de 1980 pautam essa demanda na arena pública, a assistência estudantil é um direito que proporciona o acesso a outros direitos, especialmente para os filhos da classe trabalhadora.

Assim, ao mesmo tempo em que essa política significa avanços na garantia de direitos sociais, contraditoriamente, mas perfeitamente compreensível, ela se organiza se alinha com a forma e o modo de produção capitalista, sendo também um recurso necessário ao cumprimento dos interesses do capitalismo, conduzidos pelo Estado, dentro da política de educação brasileira.

No Brasil, as políticas sociais ganham notoriedade com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que lançou bases legais capazes de fundamentar as reivindicações dos estudantes e educadores junto ao poder público, no sentido de construir uma política que fosse capaz de garantir que pessoas inseridas nas instituições públicas tivessem não apenas, o acesso à educação, mas condições mais equilibradas de permanecerem estudando.

Nesse sentido, a Política Pública de Assistência Estudantil traz como objetivo precípua não só garantir o acesso e a permanência dos estudantes mas, também, a conclusão dos cursos ofertados nas instituições federais de educação, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. Responde, assim, ao preceito da Constituição Federal brasileira que, em seu artigo 205, afirma a educação como um direito.

Por outro lado, sabe-se que o usufruto desse direito ainda não se concretiza para muitas pessoas, tanto em razão das dificuldades de acesso, quanto da falta de condições materiais para a permanência do estudante no sistema educacional.

De fato, embora na última década, uma série de ações governamentais venham sendo propostas no intuito de ampliar o processo de democratização do acesso ao ensino, sabemos que ainda são insuficientes, sobretudo se não forem acompanhadas de outras medidas políticas que garantam a manutenção e permanência dos estudantes.

Quando visualizamos a situação dos estudantes que ingressam em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que no geral já possuem trajetórias escolares marcadas por abandono

e/ou evasão ocasionadas por vários fatores, entre estes, certamente, a questão da pobreza marca a vida da maioria. A construção e o fortalecimento de ações nessa área são imprescindíveis para a continuação dos estudos.

Considerando essas reflexões iniciais, nesta dissertação de mestrado, fruto de uma pesquisa que parte de uma análise contextual da realidade social, empreendemos esforços para desvendar e analisar os princípios, fundamentos e concepções que embasam a política de assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), identificando como ela se desenha e se estrutura para alcançar os objetivos propostos em relação aos estudantes por ela atendidos, em especial, aos alunos inseridos na instituição por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

O interesse por este objeto de estudo surgiu da minha atuação como assistente social no Núcleo de Assistência ao Educando (NAE) do IFMA–Campus Barreirinhas, onde, desde o ano de 2011, desenvolvo ações no âmbito da assistência estudantil. Nesse sentido, entendo que a motivação para a escolha desse objeto investigativo é de cunho individual, mas, sobretudo profissional, na medida em que busco analisar se as ações que ela propõe, desde a sua gênese, realmente podem contribuir para a permanência do aluno pobre ingresso nos mais diversos cursos ofertados, inclusive nos cursos de EJA, nesse instituto federal de ensino.

Além disso, a realização deste estudo nos permitiu acessar uma gama de conhecimentos que certamente nos possibilitará desenvolver de forma mais qualificada o trabalho profissional no IFMA, de modo a propormos e efetivarmos ações mais eficientes, sem desconhecer que as políticas assistenciais, a exemplo da política objeto deste estudo, possuem caráter seletivo e focalizado. Podemos observar, ainda, que são desenvolvidas em espaços institucionais que, por natureza, possuem limitações que algumas vezes impedem formular respostas que possam vir a atender às demandas dos beneficiários na garantia dos seus direitos, enquanto cidadãos.

Para abordagem do objeto de estudo adotamos a avaliação política da política, modalidade de pesquisa avaliativa que centra sua análise na concepção e desenho da política buscando evidenciar a sua arquitetura político-institucional com vistas a elucidar os pressupostos políticos que constituem a base de sustentação da sua formatação enquanto política pública (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Com base nessas informações iniciais procuramos identificar como o IFMA traduziu e incorporou tais fundamentos na sua proposta específica de política de assistência estudantil que se constitui o nosso objeto empírico de fato.

Além de um estudo amplo, na medida em que a política de assistência estudantil do IFMA é voltada para todos os estudantes matriculados no IFMA, realizamos uma análise particular dessas ações previstas para os estudantes jovens e adultos dos cursos de PROEJA. Isso se deu por perceber esses estudantes como sujeitos de direitos e, também, por reconhecermos suas peculiaridades, tanto nas suas trajetórias de vida que trazem uma grande marca da exclusão social, étnica, racial, econômica, política, quanto no seu percurso educacional truncado, de longos tempos fora da escola, idas e voltas ou mesmo de analfabetismo.

Arroyo (2007, p. 31) afirma que é preciso compreender a “diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades, diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo de trajetórias humanas”. Características essas que podem ser agentes catalisadores do processo de evasão, pois, em muitos momentos, esses estudantes podem encontrar-se diante de uma situação em que condições objetivas mais imediatas influenciarão diretamente na sua decisão de permanecer ou não na escola.

Ainda que a escola seja gratuita, existem gastos que os alunos e suas famílias assumem. Ademais, o entendimento que coloca no estudante e na sua família a responsabilidade exclusiva pelo seu “êxito” no processo formativo é muito presente nos discursos. Porém entendemos a educação como um bem público, e, nesse sentido, é necessário criar-se mecanismos que fortaleçam a responsabilidade pública, que possam, diante da realidade tão adversa que se apresenta, resistir ao movimento de esfacelamento dos direitos fundamentais.

É com base nesse entendimento que consideramos importante a análise da política, inserindo-a e contextualizando-a no bojo das determinações impostas pela conjuntura histórica atual que tem sido orientada pelos preceitos colocados pelos organismos multilaterais<sup>1</sup>, os quais vêm se expressando nos processos mais gerais de reestruturação da política pública de educação brasileira.

De fato, não podemos perder de vista que, desde os anos de 1990, o Brasil aderiu ao ideário neoliberal. Desde então, tem buscado formatar e implementar um conjunto de medidas reformistas e contrarreformistas<sup>2</sup> que passam a ser implantadas pelos diferentes governos

<sup>1</sup> De acordo com Frigotto (2011), “[...] trata-se de proposições que se efetivaram no período de 1995 e 2000 e visavam a um pacto global acordado entre os países membros dessas organizações, inclusive o Brasil, articulando medidas nas esferas sociais, educacionais e econômicas, com a finalidade de aliviar a pobreza e manter a estabilidade política”.

<sup>2</sup> O termo reforma remete a pequenas mudanças no sistema, entretanto, não questiona as bases do sistema capitalista. No plano conceitual o termo “reforma” que antes apontaria para um processo de mudança com vistas a efetivar melhorias sociais no capitalismo, vai no final do século XX ter seu significado esvaziado, se compararmos como ele era utilizado no pós-guerra e que remetia à inclusão social. Reforma então passar a significar a revisão radical do acesso a certos bens sociais em troca do império da racionalidade e da globalização



alinhados aos ditames dos já citados organismos multilaterais. Nesse conjunto de orientações, encontram-se aquelas voltadas para o enfrentamento à pobreza que, na realidade nacional, constitui-se um fato histórico e persistente, mas que tende a elevar-se com a crise enfrentada pelo sistema capitalista, e, no caso brasileiro, com as políticas macroeconômicas e de ajuste fiscal.

Nesse contexto, evidenciamos que a Política Nacional de Educação (PNE) também se reorganizou e participou desse processo sofrendo assim alterações substantivas em seu formato no intuito de se adequar aos parâmetros e exigências do mercado. Tais mudanças estão ancoradas em ideologias hegemônicas que se fundamentam basicamente na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), as quais preconizam desenvolver a educação para formar sujeitos capacitados para a inserção no mercado de trabalho de acordo com as novas modalidades de trabalho.

Mas, como bem foi enfatizado no III Seminário de Pesquisa: o tempo e o capital em 2008:

[...] à educação, de caráter economicista, não cabe somente produzir capital humano, mas também capital social; à sociedade civil não cabe somente atender as demandas sociais, mas transmiti-las e operar através de valores de solidariedade e cooperação, reunindo forças e capacitando as camadas mais pobres da população para o enfrentamento da realidade que se apresenta. (MOTTA, 2008, p. 16).

Dessa forma, para melhor administrar a pobreza, seria necessária, além de propostas economicistas, a consideração dos âmbitos social, cultural e institucional. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como um meio eficaz para capacitar as camadas mais pobres da população, como forma de compensação de perdas históricas, além de buscar responder às requisições do mercado de trabalho.

Ademais, Motta (2012) enfatiza que no contexto contemporâneo vemos um reforço aos mecanismos ideológicos com vistas a assegurar a hegemonia das propostas fundamentadas no ideário neoliberal. Tais mecanismos, porém são “maquiados com feição mais democrática, humanizada, solidária e ética...”.

---

das economias nacionais. Significando muito mais uma contra reforma. No Brasil a reforma do Estado (a partir do seu novo significado) foi introduzida, mesmo que timidamente, pelo então presidente Collor de Mello. Para (BEHRING, 2003, p. 153) Collor preconizou as reformas orientadas para o mercado, como complemento do processo de modernização, tendo em vista a sua capacidade de recuperação financeira e gerencial. "No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a política neoliberal adquiriu um formato mais definitivo, através da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado. A concepção de Estado presente nesse momento deveria superar o formato anterior dessa instituição, que na visão dos reformistas, era um Estado burocrático e expansionista.

Entretanto, acreditamos que os momentos desfavoráveis de ordem econômica, política e social se constituem elementos essenciais para o acirramento das tensões entre as classes sociais e fomentam novas relações com o Estado. Assim, novas demandas são apresentadas e, na medida em que não coloca em risco o pacto de dominação capitalista, são atendidas. Essa complexa teia de relações, que envolve diversas instituições e sujeitos, com diferentes intencionalidades e racionalidades, constitui-se o terreno para a emergência de novas demandas e, também, respostas aos problemas vivenciados na sociedade.

Na luta por novos direitos é que se situa o crescente debate a respeito da necessidade de ultrapassar-se o limite do acesso à educação e avançar em ações que possam garantir a permanência e a conclusão dos cursos, com êxito, pelos estudantes ingressantes em toda a rede federal de educação. Nesse sentido, vemos uma relação cada vez mais íntima entre a política de educação e a política de assistência estudantil, que tem como objetivo principal prover melhores condições de permanência para os estudantes pobres em situação de vulnerabilidade social.

Podemos dizer que é nesse contexto prenhe de embates e contradições, onde as estratégias de reforços ideológicos são bem evidentes, que foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES–2010). No entanto, cabe lembrar que esse programa é fruto também de debates travados por estudantes e movimentos sociais no interior das instituições da Rede Federal de Ensino expressando demandas já verbalizadas desde a década de 1980.

Verificamos, então, que o PNAES expressa em seu desenho não apenas um cariz de matiz assistencial, mas propõe também um conjunto de diretrizes que visam subsidiar práticas que busquem garantir, com qualidade, uma formação acadêmica que possa vir a ampliar as possibilidades futuras dos sujeitos, ou seja, uma formação cidadã, portanto, mais ampla e, porque não dizer, mais democrática.

Conforme o documento elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e que deu base de sustentação para a criação do PNAES, só será possível garantir a educação como direito fundamental se forem considerados o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos cursos pretendidos pelos estudantes, como dimensões essenciais do processo de democratização da educação.

A aprovação do PNAES, em 2010, foi fruto de ampla discussão e uma série de tentativas de entrada na agenda pública governamental. Com a aprovação e instituição do programa por meio do decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, foi desencadeado um intenso processo de construção das políticas de assistência estudantil de várias instituições de ensino superior, com

vistas a se adequar às propostas e ações por ele abarcadas, o que exigiu, ainda, adequações nas atividades que estavam sendo desenvolvidas no campo da assistência estudantil do IFMA, possibilitando, assim, a incorporação e ampliação de programas e projetos.

Tendo por base o PNAES, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Política de Assistência ao Educando do IFMA (PAE-IFMA) foi elaborada e, assim como o PNAES, traz como objetivo fundamental a garantia do acesso, permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes matriculados nesse Instituto Federal.

Em face das pretensões tão amplas da PAE-IFMA, durante todo o nosso estudo buscamos refletir criticamente sobre a referida política. Pois, se a perspectiva que a embasa for mesmo a busca da ampliação da inclusão e da democratização social do acesso e permanência dos estudantes na vida escolar, parece que o IFMA encontra-se diante de um grande desafio para efetivar tais objetivos, considerando o ambiente sociopolítico que vivenciamos na atualidade, que é de ajuste econômico e fiscal e de retração de direitos, sobretudo com a restrição de recursos para as políticas públicas de corte social.

Por outro lado, também sabemos da importância de ações dessa natureza para a diminuição da desigualdade e enfrentamento à pobreza que sempre tivemos e que se expressam também no sistema educacional através dos indicadores de evasão e repetência. Além disso, o peso da crise e das medidas desse ajuste econômico e fiscal sobre as famílias dos alunos deve incrementar mais ainda o contingente de demandantes das ações dessa Política, podendo elevar, também, os indicadores de abandono e evasão escolar.

Dessa forma, avaliamos a política de assistência estudantil desenvolvida no IFMA, evidenciando os princípios explícitos e implícitos que a fundamentam e a relação com os programas e legislações nacionais e locais que tratam da assistência estudantil, sem perder de vista os determinantes de ordem política, econômica e sociocultural que contribuem para constituição.

Ademais, nos esforçamos para relacionar os aspectos da totalidade das relações sociais, vendo qual o potencial da assistência estudantil para o enfrentamento da evasão escolar dos estudantes dos cursos do PROEJA, observando em que medida essas ações contribuirão para o exercício da cidadania, promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e democratização de direitos.

Diante desse contexto, o exame do nosso objeto buscou responder aos seguintes questionamentos: a) Qual o referencial que fundamenta a PAE-IFMA? b) Quais são os princípios políticos, econômicos e socioculturais que orientaram a proposta de formação da PAE-IFMA?

c) Qual a engenharia dessa política? d) Seus elementos constitutivos são coerentes entre si e consistentes com os objetivos que pretende alcançar? e) Como o PROEJA é posto dentro da PAE-IFMA?

A partir desses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, a partir de uma análise crítica da sua concepção e desenho, buscando desvendar os valores e princípios que a fundamentam, os critérios e os procedimentos previstos desde sua formulação, no intuito de verificar o seu potencial para enfrentar a evasão escolar dos estudantes do PROEJA.

Para a análise dessa política na perspectiva mencionada acima, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) desvendar os elementos de ordem política, econômico e sociocultural que influenciaram no desenvolvimento da Política de Assistência ao Educando do IFMA; b) Analisar os fundamentos políticos da Política de Assistência ao Educando do IFMA e os princípios em que ela se baseia; c) Analisar a engenharia da Política de Assistência ao Educando do IFMA, a coerência dos seus elementos constitutivos e sua adequação em face dos objetivos que pretende alcançar, e d) Identificar como a PAE-IFMA dialoga com os princípios e diretrizes teórico-conceituais postulados pelo PROEJA, assim como, suas ações previstas para o atendimento desse público.

Nesta dissertação a pesquisa baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, por entendermos que a realidade não é algo dado, natural, mas fruto da ação e relação do homem com ele e com o mundo, mergulhado em um movimento dialético e contínuo, sendo assim, mutável, flexível, dinâmico. Dessa forma, a avaliação pode contribuir não apenas com apresentação de resultados, mas, principalmente como uma ação transformadora, capaz de desvendar a realidade social nas suas minúcias.

Partindo dessa reflexão, o método nos conduziu no processo que visou ultrapassar a aparência do objeto estudado, identificando suas propriedades substantivas que, à primeira vista, encontram-se ocultas para o investigador, mas que ao ser confrontado e situado dentro de uma realidade social contraditória, conflituosa, própria da sociedade capitalista, vai se apresentar não como um fenômeno isolado, mas imbricado, determinado e determinante dentro de uma totalidade social.

Esse entendimento parte de um pressuposto fundamental de que a realidade não é algo dado, natural, mas fruto de múltiplas determinações (MARX, 1983). Como já dissemos anteriormente, essa realidade é produzida pela relação do homem com os outros homens e com a natureza, no entanto, o homem não age conforme seus propósitos, sua consciência, pelo

contrário, existem leis que regem o processo histórico e que vão determinar a sua vontade, sua consciência e seus propósitos (MARX; ENGELS, 1980, p. 14).

Considerando que, dentro do sistema capitalista, os homens não agem com plena liberdade para fazer suas escolhas, tendo em vista os determinantes impostos pela realidade e, tendo como objeto de estudo uma ação interventiva na realidade, fruto de escolhas em meio a outras, acreditamos que o método de investigação científica proposto por Marx pode nos auxiliar no entendimento do porquê de esse fenômeno se apresentar assim, e não de outra forma.

A pesquisa situa-se no campo da avaliação de políticas públicas que tem como interface o referencial teórico-metodológico do campo científico da ciência política. A opção por fazer uma pesquisa avaliativa, deu-se pela natureza do nosso objeto de estudo e por entender a avaliação como parte fundamental do processo das políticas públicas, cujo objetivo maior é oferecer informações para decisores políticos sobre o impacto de medidas públicas orientadas para mudanças de comportamentos e situações, conforme destaca Silva (2013). Acredita-se que uma pesquisa com essa característica contribua para uma aproximação maior da realidade, percebendo suas múltiplas faces e, com isso, haja uma intervenção mais eficaz e eficiente.

Configura-se também como uma avaliação de cunho global na medida em que buscou perceber e analisar os conteúdos político-ideológicos presentes na formulação da PAE-IFMA, com ênfase na análise dos princípios de democratização da educação, inclusão social e cidadania, propostos na política e que no nosso entendimento possibilitam uma visão do todo constitutivo da política.

Para tanto, a pesquisa mostrou-nos um rico caminho, pois todo o seu processo, constituído de múltiplas e sucessivas aproximações, nos ajudou a revelar a essência dos fenômenos, pelo menos, aquilo que foi possível desvendar com base nas informações, dados, condições históricas, sociais e econômicas disponíveis e acessadas durante a realização do estudo. Dada a complexidade dos fenômenos sociais, vistos a partir de suas múltiplas determinações, a pesquisa, como bem destaca Minayo (2001), é um processo dinâmico e constante

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 2001, p. 23).

A pesquisa avaliativa, como uma forma de pesquisa social aplicada, visa por meio de suas análises sistemáticas, aplicadas e dirigidas, medir, valorar um determinado programa. Todavia não se pode confundir com juízos de valores baseados no acaso, são informações

colhidas e tratadas com base em critérios científicos que podem indicar mudanças necessárias nos rumos da política ou programa foco da análise.

Obviamente, não podemos considerar que a pesquisa é um ato neutro. Sabemos que o processo das políticas públicas é permeado de múltiplos sujeitos com diferentes racionalidades e intencionalidades e que a pesquisa avaliativa tem sua dimensão política, pois, como destaca Silva (2013), a avaliação depende de interesses de diferentes sujeitos que entram e saem, nos diferentes momentos do processo de políticas públicas.

Ao levar em conta que a modalidade de pesquisa é a avaliativa, o modelo utilizado foi a avaliação política da política que centra sua análise nos fundamentos e condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais que determinaram a configuração da política e, ainda, os princípios implícitos e explícitos que orientam o seu desenvolvimento (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Além disso, o sentido de avaliação que norteou esse estudo evitou concepções que percebem a avaliação apenas como uma atividade descritiva, esquemática e formal. “A avaliação é oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados realizados.” (BARREIRA; CARVALHO, 2001, p. 8).

Ainda no âmbito deste trabalho, o entendimento de políticas públicas amparou-se em concepções de políticas públicas feitas (DYE, 2011), que se referem a elas como aquilo que o Estado decide ou não fazer e, também, nas palavras de Draibe (2001), quando afirma que políticas públicas não são apenas estatais ou de governo, mas de organizações privadas ou não governamentais, desde que preservado o caráter público.

Compreende-se, também, que políticas públicas são ações que estão sendo pensadas e desenvolvidas dentro de uma totalidade social que integra aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ainda, que são criadas, praticadas e recriadas por sujeitos com suas subjetividades, intencionalidades e racionalidades. Isso nos permite perceber que uma política pública não é uma ação neutra, mas, sim, uma ação onde vários sujeitos ao se relacionarem, negociam, conflitam, abrem mão e produzem uma ação coletiva.

Dessa forma, nosso estudo centrou-se na análise do desenho e concepções que orientam e fundamentam a política e ainda, como seus elementos constitutivos estão relacionados de forma a garantir o acesso e permanência na educação oferecida pelo IFMA aos estudantes, inclusive os do PROEJA.

Assim, buscamos desvelar os princípios explícitos e implícitos postos pela ação estatal ao promover políticas públicas com foco na assistência estudantil, revelando suas concepções

acerca desses princípios e ainda detectando a partir de que perspectivas político-ideológicas eles se fundamentam para optar por esse tipo de intervenção. Analisamos, ainda, o desenho, as estratégias de intervenção e a estrutura organizacional disponíveis para o alcance e desenvolvimento dos objetivos propostos com base nos fundamentos e princípios norteadores.

No intuito de dar mais dinâmica e fluidez à discussão, essa análise acerca da estrutura da política foi realizada a partir de blocos temáticos; optamos, assim, por não realizar uma leitura isolada de cada programa e projeto, mas compreendê-los e inseri-los no todo da política, percebendo as articulações ou não das suas partes constitutivas.

Visando enriquecer a nossa análise, estabelecemos contato com alguns sujeitos que participaram mais ativamente do processo de formulação. No próprio corpo teórico da PAE, em suas páginas iniciais, estão identificados os principais sujeitos desse processo, dentre eles, as assistentes sociais de oito *campi* do IFMA, outros profissionais da área de psicologia e nutrição e, também, outro grupo de trabalho formado para organizar as considerações e sugestões feitas pela comunidade acadêmica após processo de consulta pública. Além desses, gestores de campus, pró-reitores e outros sujeitos também podem ser identificados através desse documento.

Quando da realização das entrevistas, optamos por dialogar com os integrantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta. Esta escolha deu-se por perceber que esses sujeitos foram os que participaram de maneira mais ativa na construção da política e que, mesmo após o processo de consulta pública, onde toda a comunidade acadêmica foi chamada a participar, não houve mudanças de cunho substantivo no que havia sido proposto por esse grupo. Desse modo, percebeu-se que a interlocução com os membros do grupo de trabalho nos apresentaria elementos de análise pertinentes ao tipo de pesquisa que optamos por desenvolver, a qual se sustenta na análise de concepção, fundamentos e princípios norteadores, os quais a partir da nossa leitura, já haviam sido pensados e construídos por esse grupo.

Dos oito integrantes desse grupo de trabalho, estabelecemos diálogo com cinco membros, através da realização de entrevista conduzida pela pesquisadora que elaborou um conjunto de perguntas, as quais objetivavam reconstruir o momento da formulação da política e esclarecer aspectos já identificados na revisão bibliográfica e documental. As entrevistas foram marcadas a critério dos entrevistados através de contato telefônico ou mensagens. No momento da entrevista, houve apresentação da pesquisa, bem como seus objetivos. Em seguida, após os entrevistados lerem e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido e também uma autorização para que a pesquisadora pudesse utilizar seus depoimentos, desde que suas identidades fossem preservadas.

As entrevistas foram gravadas ao mesmo tempo em que a pesquisadora fazia anotações no diário de campo. Após o término das entrevistas, a pesquisadora leu para os entrevistados tudo que foi possível anotar, com o objetivo de o entrevistado se certificar de que a sua fala realmente desejou expressar o que havia sido escrito.

Em seguida, as entrevistas foram degravadas. Essa etapa foi realizada pela entrevistadora que teve o cuidado de preservar as falas dos sujeitos e também suas identidades. Por isso, algumas informações ditas pelo entrevistado foram retiradas porque tornava mais fácil sua identificação. Porém, são dados secundários para o objetivo da pesquisa e que de forma alguma alteram o conteúdo foco da investigação.

As falas também passaram por um refinamento a fim de retirar repetições de palavras, vícios de linguagem, no intuito de dar maior fluidez e clareza às informações que foram selecionadas conforme os objetivos da pesquisa e também aquilo que, neste momento, era mais relevante para o estudo. Sendo assim, nem todas as falas e nem todas as entrevistas foram utilizadas, mesmo porque são pessoas que participaram do mesmo processo, visto que as informações, em determinados momentos são bastante semelhantes, mudando apenas o uso de palavras que têm o mesmo sentido.

Nossa avaliação desenvolveu-se a partir do conjunto teórico e metodológico que norteia uma avaliação política da política, o que nos reconduziu ao processo de formulação que prevê uma análise de cunho teórico-conceitual, a qual está prioritariamente ligada à origem da política; dessa forma, trata-se de uma tentativa de reconstrução desse processo que se deu no passado.

Embora estejamos conscientes da natureza do tipo de avaliação que realizamos, essa possibilidade de diálogo com os sujeitos acima citados, dá-se pela peculiaridade da política que estamos avaliando. Trata-se de uma política local que foi elaborada por profissionais presentes na instituição. Dessa forma, ouvir esses sujeitos nos ajudou a reconstruir esse processo que resultou com a aprovação da PAE-IFMA.

Durante a análise do processo de formulação da política, o nosso foco se concentrou na busca por perceber como estão colocados os princípios de democratização da educação, inclusão social e cidadania nos documentos norteadores. Posteriormente, os submetemos a um diálogo com concepções postas por alguns autores que discutem essas categorias de análise. Nesse sentido, nos aproximamos de discussões empreendidas principalmente por Silva (2003), que elaborou uma síntese do pensamento de autores que nos permitiu enxergar como a democracia é ressignificada no contexto capitalista e entendida por vários estudiosos de diversas linhas de pensamento. Além dessa autora, Sousa (2003) também colaborou no entendimento desse



processo de apropriação da democracia pelo capitalismo e como ela passou a servir aos interesses do Estado capitalista e lhe dar sustentação.

Para a análise acerca do princípio de inclusão social e cidadania, os organizamos em um bloco denominado de orientação humanística. Isso porque a perspectiva adotada pela PAE-IFMA prevê tanto a formação acadêmica, quando a cidadã, ambas relacionadas, na visão da política, com realização daqueles princípios.

No que se refere ao estudo da inclusão social, foi de suma importância a leitura dos estudos de Castel (1998), que discute de forma muito interessante categorias tão em voga, como exclusão e inclusão. Um debate profundo é realizado pelo autor, o que nos inquietou e nos levou a reflexões profundas acerca do olhar que lançamos sobre os chamados “excluídos” e das ações que empreendemos na tentativa de inseri-los na sociedade. Além dele, Demo (1998) também nos ofereceu subsídios teóricos importantes acerca da desigualdade social, os quais acreditamos terem nos conduzido a uma análise mais atenta sobre o princípio de inclusão social.

O estudo da cidadania teve como subsídio as concepções dos autores anteriormente citados, tendo em vista que a análise dessas categorias desembocam, em última instância, no exercício ou não da cidadania, mas também demos ênfase às formulações de Dagnino (1994) e Telles (1994), haja vista que as autoras sinalizam a ação política como estratégia de construção democrática e transformação social.

Além disso, ainda condensamos o debate acerca dos princípios e estrutura em mais dois blocos: transparência e gratuidade. No primeiro exploramos princípios presentes na política que se referem à gestão. No segundo, aspectos como beneficiários e a perspectiva de educação pública e gratuita foram expostos e postos em diálogo com autores.

A análise política da PAE-IFMA sustentou-se na leitura crítica dos princípios e pressupostos presentes na política. Através de uma ampla revisão bibliográfica e também da análise de documentos oficiais, tais como: O PNAES, a PAE-IFMA; documentos do FONAPRACE; regulamentos dos projetos de Assistência Estudantil do IFMA; portarias; resoluções de projetos de assistência estudantil para estudantes do PROEJA; relatórios de gestão do IFMA, o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica dentre outros, foi possível colher elementos suficientes para o alcance dos objetivos aqui propostos.

Como mencionado anteriormente, o nosso objetivo também perpassou o entendimento de como a PAE-IFMA se coloca frente à questão da evasão escolar dos estudantes de PROEJA, pois uma análise global da política não seria suficiente; por isso, foi necessário atentar para as

especificidades que ela apresenta ou não no que se refere a esses estudantes.

A PAE se destina a todos os estudantes matriculados no IFMA, entre eles, os estudantes do PROEJA. Foi necessário, portanto, fazer uma análise particular que possibilitasse um diálogo mais aproximado entre a PAE-IFMA, seus objetivos, princípios e o PROEJA, verificando em que medida as diretrizes postas por esse programa, que se destina a estudantes com peculiaridades educacionais e sociais distintas dos outros estudantes do IFMA, estão presentes na constituição e desenho da PAE-IFMA.

Para isso, realizamos uma leitura aprofundada dos documentos que embasam o PROEJA, os decretos que o instituiu e, também, nos lançamos em uma busca e análise de bibliografias que tratam do programa, a fim de que estabelecêssemos e percebêssemos as confluências e divergências entre eles e a PAE do IFMA.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do IFMA, instituição criada em 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

Nos últimos dez anos, atendendo às diretrizes do Plano de Expansão dos Institutos Federais, o IFMA passou por um intenso processo de interiorização e até julho de 2015, possuía 26 *campi* (três em fase de implantação), três núcleos avançados, três *campi* avançados e um Centro de Vocação Tecnológica (em fase de implantação) distribuídos por todas as regiões do Maranhão<sup>3</sup>.

Como a nossa pesquisa se trata de uma avaliação política da política, nos concentramos no processo de formulação da política de assistência ao educando. Nesse sentido priorizamos o entendimento desse processo desde as primeiras iniciativas de organização dessa política até a data da sua aprovação. Para isso, realizamos a análise de documentos, atas de reuniões referentes às discussões em torno dessa política, notícias em sites, processo de consulta pública, assim como a escuta da fala dos sujeitos que participaram do processo de formulação, tais como os membros do grupo de trabalho criado para a elaboração da proposta, os quais têm origem institucional nos mais diversos *campi* instalados no estado do Maranhão.

Desse modo, o percurso metodológico deste estudo foi organizado a partir da revisão bibliográfica e documental que nos proporcionou um aprofundamento e entendimento das categorias de análise: políticas públicas, assistência estudantil e educação que definem e embasam o objeto teórico da pesquisa e entrevista com os sujeitos acima citados.

<sup>3</sup> Fonte: <<http://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>>. Acesso em: 19.02.2016

A sistematização deste estudo inclui, além desta introdução, mais três capítulos e algumas conclusões acerca do tema. No primeiro capítulo buscou-se desenvolver uma reflexão acerca da política de educação superior e tecnológica no contexto de reformas e contrarreformas do Estado brasileiro, situando inclusive o processo de expansão dos institutos tecnológicos. Buscou-se também reconstruir e analisar como se deu o processo que levou à constituição da assistência estudantil como política pública, examinando de que forma os elementos de ordem econômica, política e social influenciaram para que essa demanda fosse alvo de elaboração e promoção de políticas públicas. Ademais, nos empenhamos em apontar para as intercessões e particularidades existentes entre as políticas de assistência estudantil, assistência social e a política pública de educação.

No segundo capítulo, que no nosso entendimento, constitui-se o coração do nosso trabalho, buscamos reconstruir o processo de formulação da PAE-IFMA no sentido de compreender que elementos de ordem externa e interna ao IFMA impulsionaram a sua criação e como contribuíram para a forma que essa política se expressa, estrutura para atender às demandas postas para a assistência estudantil do IFMA. Além disso, trouxemos à tona os fundamentos e concepções que embasam essa política, os quais nos fizeram entender a que interesses eles respondem, seus subsídios políticos e, em que medida eles são capazes de responder aos objetivos propostos pela política.

No terceiro capítulo empreendemos esforços em observar como a PAE-IFMA alcança os estudantes do PROEJA, a fim de ilustrar como é o atendimento previsto pela referida política, a um segmento específico, dentro da vasta pluralidade de estudantes presentes na instituição. Para isso fez-se necessário conhecer, mesmo que de forma breve, a realidade desse público, assim como, os objetivos e diretrizes do PROEJA. A partir disso, identificar qual o nível de comunicação entre a PAE-IFMA e o PROEJA e como os programas e projetos foram pensados de forma concreta, no sentido de integrar os estudantes jovens e adultos no rol de ações previstas pela política do IFMA.

Por fim, seguem algumas conclusões acerca do tema. Já de antemão, as caracterizamos como não absolutas, mas fruto de reflexões possíveis dentro do contexto histórico, social e institucional em que estamos inseridos e, também, do ainda inacabado, mas crescente, conhecimento e capacidade de articulação e leitura que detemos nesta ocasião.

## 2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL E A “EXPANSÃO” DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A política de educação no Brasil, assim como as demais políticas públicas de corte social, encontra dificuldades de universalização e também, se revestiu de um discurso de cunho individual e meritocrático. Os anos de 1990 são para a história brasileira um marco, pois é a partir desse período que se vê de forma declarada uma total disposição do Estado brasileiro a adotar políticas públicas baseadas no ideário neoliberal. Postura que tenta negar e conter toda a tentativa de garantia e universalização de direitos sociais preconizados na Constituição de 1988.

Sob o discurso de modernização da máquina estatal, busca de maior eficiência, estabilidade e retomada do crescimento econômico, a tão propagada reforma do Estado, era inconcebível sem os cortes nos gastos sociais, medida que ajudaria na busca do equilíbrio das contas públicas, atrairia investimentos do grande capital e, por consequência, a promoção do tão desejado “desenvolvimento”.

O que não estava claro nesse discurso era para quem seria tal “desenvolvimento”, já que direitos históricos dos trabalhadores estavam sendo pouco a pouco corroídos, reduzindo cada vez mais a capacidade de reprodução econômica, social e política dessa classe.

Com isso, a ação do Estado vê-se limitada aos critérios fixados por políticas econômicas monetaristas, restritivas e políticas orçamentárias contencionistas, as quais visam apenas elevação dos patamares de competitividade de economias abertas, presas aos imperativos da flexibilidade do capital e do trabalho. Como resultado desse processo, as políticas públicas perdem espaço devido ao privilégio do mercado enquanto mecanismo articulador e regulador da vida social.

Nesse processo, vemos serem efetuadas alterações na própria natureza das políticas públicas, haja vista que passam a ser entendidas como entraves ao desenvolvimento.

O pressuposto subjacente é o de que a regulação social é desfavorável à eficiência. Isto porque torna os indivíduos menos vulneráveis, tendo, assim, uma tendência predadora; por outro lado, a capacidade de constituição de fundos pelo aparelho estatal não é vista como a melhor maneira de distribuição ou redistribuição; além disso, o seguro ou seguridade social desestimula o trabalhador ao longo da sua vida ativa a contribuir mais para o sistema dado que ele já sabe de antemão que terá um benefício assegurado. Em síntese, se, anteriormente, a regulação pública ordenava a atividade privada sob a lógica coletiva, a partir da crise, a própria regulação pública adota a lógica privada. (GUILHON; PEREIRA, 2002, p. 119)

Assim, minimizam o caráter público das políticas públicas que, diante do discurso da ineficiência e da necessidade de corte dos recursos, têm sua capacidade de alcance sendo reduzida, na medida

em que abandonam a perspectiva de universalização que vinha sendo defendida e sinalizada desde a Constituição Federal de 1988 passando a ter a seletividade e a focalização como características marcantes, fazendo uso, cada vez mais, de critérios de elegibilidade para o acesso ou permanência em programas sociais.

Embora essas características estejam tão visíveis para nós nesses tempos, sabemos que essa forma de pensar políticas públicas, para quem elas se destinam e de que forma elas atendem os seus beneficiários, não nasce aqui, no hoje; sua forma atual vem sendo desenhada na história pelos sujeitos de cada época, sob determinadas conjunturas políticas e sociais, de forma que aquilo que temos hoje é um encontro entre atualidade e história, que sempre se refaz e produz nova história e nova memória, num movimento contínuo inerente ao processo de luta e de enfrentamento das classes.

Conforme análise desenvolvida por Pereira (2006a), o Brasil ingressou tardiamente na ordem capitalista mundial. Esse “descompasso” associado à própria história do processo de constituição da sociedade brasileira, como por exemplo, a herança advinda do período colonial e do escravismo deixou um legado histórico que fez com que esse país, ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento não tenha sido capaz de processar as reformas típicas e necessárias a uma sociedade de moldes capitalistas. É amplamente conhecido e debatido que o processo de transição do Brasil, um país com características arcaicas, de matriz conservadora no aspecto político, cultural e econômico, para um padrão de país “moderno”, se faz mais nas formalidades e aparências, do que como rupturas, como ocorreu em outros países.

A forma peculiar de construção da sociedade brasileira deu-se pela combinação de elementos de ordem externa e interna que segundo Florestam Fernandes, fizeram com que a nossa história fosse produzida de uma forma e não de outra. Segundo o referido autor, a expansão do capitalismo a nível mundial, a relação de dependência do Brasil em relação aos grandes centros do capital aliados à própria estrutura brasileira, baseada no escravismo e colonialismo e, ainda, uma classe burguesa ávida por manter associado seu poder econômico e político, produziram condições favoráveis para a expansão do capitalismo no Brasil.

Sem questionar as bases e os tipos de relações que sustentam toda a formação da sociedade brasileira, convivemos com o velho e o novo, de forma que ainda precisamos resolver problemas que estão em curso historicamente, mas que ainda estão longes de resolução, pois costuma-se buscar soluções paliativas e que valorizam o esforço e mérito individual.

O meio mais enfatizado pelos governos e pelo discurso dominante nas últimas décadas, principalmente a partir do início do processo de industrialização do país, apresenta a educação

como instrumento necessário não apenas para melhoria e diversificação da produção, mas também para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores. Segundo Pereira (2006a), esse debate se faz a partir de duas ordens de fatores

[...] de um lado, as mudanças no mundo do trabalho como decorrência das alterações ocorridas no processo produtivo por meio da incorporação de novas tecnologias e práticas de organização e gestão do trabalho que impuseram outras exigências para o sistema educacional em geral e o profissional em particular. De outro lado, a importância atribuída à Educação advém também do reconhecimento de que esta, e particularmente a Educação profissional desempenham um papel relevante no sentido de favorecer a competitividade empresarial e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos países. Desse modo, as reformas efetuadas no campo da Educação buscam alcançar dois objetivos: estimular a competitividade das empresas no cenário internacional e, ao mesmo tempo, elevar o nível de educação e capacitação da população em geral (PEREIRA, 2006a, p. 1).

Não há que se questionar que o acesso à educação abre possibilidades para entrada no mercado de trabalho que tem se diversificado e exigido cada vez mais qualificação, principalmente com a introdução de novas tecnologias, entretanto, devemos ressaltar que a educação não deve ser vista como um meio que tem como finalidade principal inserir o trabalhador no mercado. A educação deve ser uma política fortalecida em toda sociedade que se denomina democrática e que aspira o exercício da cidadania por parte dos seus membros.

Em relação ao mercado de trabalho, a educação por si só não tem influência direta na geração de emprego; sua função está mais associada à melhoria da produção e dos processos de trabalho. Para o trabalhador, a qualificação, geralmente, aumenta as chances de ingresso nesse mercado bastante seletivo e restrito, embora não seja uma garantia. Para o capital, ter no seu corpo trabalhadores com qualificação significa maior capacidade de produtividade e competitividade de suas empresas.

Porém, os gestores não podem esquecer que o país conta com outro segmento de trabalhadores. Este, no geral, encontra-se na informalidade, tem baixa escolaridade e qualificação profissional, nunca esteve incluído em relações de assalariamento formalizadas nem nos períodos de maior dinamismo econômico (PEREIRA, 2006a, p. 2). Assim, para ter suas chances de inserção elevadas nesse contexto atual, não bastam ações de educação formal básica, ou de treinamento e qualificação profissional. Esses trabalhadores carecem de ações mais amplas e “robustas” de forma a não só ajudar a superar os efeitos danosos da histórica exclusão do mercado de trabalho formal, mas também as inúmeras expressões de desigualdade que configuram um patamar de pobreza crônica.

Ou seja, antes de buscar a inserção no mercado por meio da oferta de qualificação, é necessário traçar estratégias que possam intervir nos determinantes que levam a um empobrecimento cada vez mais agudo da população. Nesse sentido, faz-se urgente investir em políticas sociais que busquem garantir as condições mais básicas de sobrevivência do trabalhador. Infelizmente, não é isso que vem acontecendo. É crescente o número de pessoas desassistidas pelo poder público, com a responsabilidade e necessidade de ter um trabalho em um cenário de direitos e oportunidades cada vez mais escassos.

Apesar disso, o país tem adotado medidas cada vez mais restritivas, mesmo focando sua intervenção, por meio das políticas sociais, nos segmentos sociais mais pobres. Essa focalização não se refere apenas ao atendimento a determinadas parcelas da população, mas, também, envolve o conteúdo das políticas, ou seja, ações, conhecimentos e projetos são destinados para essa população com objetivos bem definidos.

No que se refere à educação, observamos que ela foi desenvolvida de forma diferenciada, de acordo com o público a quem se destina. Para os filhos das elites, uma educação ampla, das artes, poesias, das ciências; para os filhos dos trabalhadores, a educação para o letramento, mais recentemente a educação técnica tem sido apontada como a “melhor opção”. Para quem? É a pergunta que nos resta fazer.

Ainda que o acesso à educação básica e técnica traga ganhos aos trabalhadores, sabemos que uma formação tão restrita provoca impactos danosos, que refletem nas suas condições de vida e também na sua capacidade de ação e organização política.

Interessante perceber que os discursos oficiais sempre atribuem à falta de educação do povo o baixo grau de desenvolvimento do país. Embora não percebam que isso é uma autocrítica, pois é dever do Estado promover a educação, devemos explicitar que o desenvolvimento, que interessa à grande maioria da população, está menos associado a baixa escolarização e mais às opções que o país fez na implementação de políticas macroeconômicas que fortaleceram o capital estrangeiro no país em detrimento do avanço da indústria e tecnologia nacional. De fato, a indústria brasileira se desenvolveu de modo bastante acelerado, num contexto onde a população apresentava baixíssimos níveis de escolaridade formal, particularidade que se constitui até hoje em um desafio a ser enfrentado (PEREIRA, 2006a).

Nos anos de 1940 foram criadas as denominadas instituições do Sistema “S” - SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) e, mais recentemente, o SESCOOP (Serviço Nacional de

Aprendizagem do Cooperativismo), criadas com o objetivo de qualificar a mão de obra, porém sem a correção dos baixos níveis de escolaridade formal básica.

Sem esquecer que “Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio” (KUENZER, 1988, p. 7).

A discussão que atualmente coloca a educação como agente transformador de uma realidade de pobreza e exclusão social, expressa em afirmações do tipo: “a educação muda o mundo”, “sem educação não há desenvolvimento” “a educação transforma as pessoas”, certamente não aponta para o conteúdo que dá corpo à forma de educação que à primeira vista aparece como capaz de mudar a história das pessoas e do mundo.

Na verdade, tais afirmações escamoteiam todo um processo de transformações que ocorre no seio do desenvolvimento capitalista, o qual provoca mudanças e fragiliza a estrutura e organização social por meio do trabalho, transferindo para a educação a responsabilidade de empregar e, para o indivíduo, a obrigação de ser empregável.

De fato, sabemos que no contexto contemporâneo o campo da educação, particularmente a educação profissional, vem adotando uma nova categoria a qual vem sustentando a noção de competência. Essa nova categoria é:

[...] um novo padrão produtivo em curso e que os trabalhadores não estão preparados para atuar nele, necessitando, portanto, ser treinados ou requalificados para as novas demandas que estão sendo postas, ou seja, por esta visão o problema do desemprego está relacionado aos baixos índices de qualificação profissional da força de trabalho brasileira. Essa perspectiva deixa transparecer que o desemprego não decorre da crise que o processo de acumulação está enfrentando e, sim, da inadequação da força de trabalho aos novos requisitos que estão sendo postos. Desse modo, cabe ao Estado elevar estes níveis de qualificação através da oferta de mais ações nesta área, pois, assim, estaria melhorando as condições destes trabalhadores competirem por estas vagas e se manterem nelas. Por esta via de raciocínio, o trabalhador torna-se o responsável por sua “empregabilidade” (PEREIRA, 2006b, p. 76).

Entretanto, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação, de 1996, manteve-se o conteúdo exposto pela Constituição de 1988 ao reafirmar a educação em uma perspectiva ampla, que englobasse conteúdos gerais e os aliassem ao fortalecimento da cidadania e pensamento crítico. A intenção era justamente romper com a educação dual que vinha sendo desenvolvida, ou seja, uma educação para entrada na universidade e de outra profissionalizante.

Direção distinta seguiu o decreto nº. 2.208/97, aprovado no ano seguinte, ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal



decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto nº. 5.154 e, posteriormente, pela lei nº. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Essa reconfiguração se faz a partir do embate de diferentes projetos que vinham sendo encaminhados pela sociedade. O resultado dessa disputa se expressou numa reforma do campo educacional que repôs a histórica dualidade presente no país, ou seja, vai ser estruturada uma política de educação para o país com duas áreas e dimensões bem específicas (PEREIRA, 2006a).

Embora a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) declare que a educação é direito de todos e que cabe ao Estado e à família o dever de promovê-la, certamente, ao apontar a educação como direito fundamental e inalienável, se mostra como um importante mecanismo de garantia desse direito. Entretanto, a formalidade da lei não determina a perspectiva de educação a ser ofertada e muito menos para quem. A Constituição reitera que a educação é direito de todos e deve ser pública, gratuita e de qualidade.

Essa palavra todos é na sua essência bem inclusiva: todos, sem exceção. Entretanto, na nossa visão, ela não é capaz de demonstrar as especificidades de um todo social, marcado por inúmeras divisões e contradições. Mas, à primeira vista ela quer nos dizer: somos iguais, temos os mesmos direitos.

No que se refere à educação profissional no Brasil, há um histórico ligado ao desenvolvimento de setores produtivos da economia, pois sempre foi vista como uma formação rápida e que se configura como uma porta de entrada para o mercado de trabalho.

Combinação atraente para uma classe destituída de direitos, geralmente em condições de pobreza e que luta diariamente por um trabalho que lhe possibilite as mínimas condições de sobrevivência. O ensino técnico e profissional sempre foi apresentado como opção para os filhos da classe trabalhadora. Há algum problema nisso? A priori, não. Entretanto, deixa implícito alguns preconceitos acerca do que é educação e que tipo de educação deve ser incentivado e ofertado e para quem deve ser direcionado. Para todos ou para alguns? No caso brasileiro, a história tem mostrado que essa segmentação sempre se fez presente.

Atualmente, diante da escassez dos postos de trabalho, o discurso do promissor ensino técnico e profissional tem se reatualizado. Vemos que a qualificação tem sido incentivada de modo quase impositivo como sendo uma condição necessária para a empregabilidade. Tal visão encobre a dificuldade de geração de emprego decorrente dos novos processos de modernização

e desenvolvimento do capital e transfere para o indivíduo a responsabilidade de estar ou não empregado.

Ademais, essa tendência parece demonstrar que a qualificação profissional de curto prazo e baixo custo, associada ao padrão educacional mínimo desenvolvido no ensino fundamental, se mostra como uma das estratégias de redução da pobreza na medida em que são sempre os mais pobres que se inserem nesse tipo de proposta educativa.

Daí decorre outra visão equivocada e que fica implícita nesse discurso, a de que a educação é capaz, por ela mesma, de gerar emprego. Na verdade, ela pode ser um instrumento para desenvolvimento de determinadas atividades executadas nos mais diversos setores da sociedade, mas, como as demais políticas, não é capaz de responder a todas as demandas postas pela sociedade.

É verdade que não há nada demais em ver as pessoas buscarem qualificação, procurando uma oportunidade de emprego; o que nos inquieta é ver as pessoas sendo destituídas da oportunidade de ser um todo e não apenas uma parte. De ser uma pessoa que desenvolva suas capacidades críticas, de acesso a um conhecimento que lhe permita ver o mundo e a ele ter acesso.

Pois enquanto os filhos das classes mais abastadas têm a oportunidade de acessar conhecimentos que lhes possibilitem alçar patamares mais elevados dentro da sociedade, aos filhos da classe trabalhadora é oferecido, no geral, um ensino deficitário, rápido, focalizado em atividades técnicas que os prepara para exercer atividades que lhes permitem apenas a obtenção de um emprego, mas os afasta de conhecimentos capazes de oferecer uma leitura de mundo e que incentivem a sua participação política na tomada de decisões do país.

Por esses aspectos, podemos perceber a natureza contraditória da educação que se manifesta em vários espaços da sociedade e está ligada a diversos interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais (FRIGOTTO, 2003).

Desse modo, a educação foi adquirindo formas e uma racionalidade pronta a atender as novas exigências postas pelo desenvolvimento capitalista, que sabemos é excludente, que reforça lugares e papéis dentro da sociedade. Contudo, não queremos dizer que a educação não possibilite mudanças, visto que ela possui um potencial libertador, capaz de fornecer ferramentas para desvendar a realidade, mas para que isso ocorra, necessário se faz demarcar o tipo de educação que deverá ser ofertada.

Entretanto, estamos analisando a educação dentro do contexto de uma sociedade capitalista, que se apropria e reinventa suas estratégias de dominação, inclusive se apropriando

de mecanismos e instituições para se legitimar. “As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉZAROS, 2015, p. 43).

Podemos dizer que uma educação que educa para a vida, que esmiúça os processos e determinantes de uma realidade, demonstrando que essa realidade não é dada, mas construída socialmente, se mostra mais do que imprescindível para a construção de uma nova sociabilidade. No entanto, vemos que essa forma de educar tem se tornado cada dia mais escassa, tendo em vista, a “tecnificação” do saber e a rigidez dos currículos, cada vez mais adequados aos interesses do capital.

## **2.1 Assistência estudantil no Brasil e sua constituição enquanto política pública**

Temos claro que as políticas públicas no Brasil, principalmente após a Constituição de 1988, ganharam robustez em termos de normativas e instrumentos legais que apontam no sentido de garantir e ampliar direitos sociais. No entanto, também sabemos que apenas a garantia legal e constitucional de tais direitos não consegue fazer com que eles sejam efetivados, ou seja, cabe aqui considerar que estas políticas têm percorrido longos caminhos no intuito de se consolidarem enquanto políticas públicas.

É importante destacar que políticas públicas, embora na sua grande maioria sejam desenvolvidas pelo Estado, podem também ser assumidas por outras organizações da sociedade civil. E, embora o Estado tenha se redimensionado no curso do desenvolvimento do capitalismo e transferido responsabilidades, que eram até então suas, para outras instituições, situadas em outros setores, ele ainda tem a responsabilidade primeira em dar resposta a uma situação problema posta pela sociedade, dada a sua abrangência, condições técnicas, orçamentárias e estruturais necessárias para responder às questões.

Para nos afastarmos de visões unilaterais ou até mesmo ingênuas sobre o processo das políticas públicas, retomemos, nessa análise, a natureza contraditória do Estado, que como bem expressa Faleiros (2009, p. 52), “o Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social”.

Desse modo, o caminho que vai da demanda para a resposta não é linear e muito menos se resume a uma relação de causa e efeito; trata-se realmente de um processo que vai resultar em uma escolha dentro de um conjunto de alternativas que, dificilmente, atenderá de forma

completa àquela demanda primeira.

A autora Rua (1997) afirma que as políticas públicas são decorrentes de uma atividade política. Através delas serão dadas respostas a uma situação que se transformou em problema. Isso implica em uma tomada de decisão dentro de um conjunto de alternativas postas, sendo, portanto, uma escolha que pode vir a atender interesses diversos.

Dessa forma, podemos perceber que a construção de uma política pública envolve vários aspectos: econômicos, políticos, sociais, relações formais e informais de resoluções de conflitos, uma diversidade de sujeitos que agem com diferentes intencionalidades e racionalidades, enfim, trata-se de um processo complexo e dinâmico.

São esses sujeitos os responsáveis por dinamizarem esse processo que se inicia quando um problema é apresentado para a sociedade enquanto tal. Grupos, organizações da sociedade civil trazem à tona suas demandas para que sejam incorporadas na agenda pública. Esse caminho entre a situação problema e a entrada na agenda exige fôlego e uma forte articulação, principalmente, na atual conjuntura, onde as políticas sociais vêm sendo cada vez mais fragmentadas e focalizadas.

Diante da escassez de recursos e dos múltiplos interesses concorrentes no campo das políticas públicas é possível observar a movimentação de vários sujeitos presentes nessas abstrações, que são o Estado e a sociedade. ONGs, partidos políticos, políticos, mídia, instituições públicas, empresas, usuários e muitos outros disputam espaços, recursos e influenciam na formulação das políticas públicas, o que torna esse processo mais complexo ainda.

Mesmo diante do quadro desanimador, há possibilidades de ação e intervenção na sociedade. No Brasil, a partir de 1988, quando houve a aprovação da Constituição Federal, foi inaugurado um novo caminho para o desenvolvimento de políticas públicas e também de participação política da sociedade. A Constituição apresenta-se como um aparato jurídico legal e legítimo, utilizado pela sociedade civil para demandar novas questões e avançar na garantia e ampliação de direitos.

Como evidenciamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo período na sociedade brasileira. Diante do conjunto de direitos ali explicitados, faltava caminhar rumo à efetivação desses direitos. No que se refere à educação, a Constituição de 1988 é clara, no seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (VASCONCELOS, 2010, p. 403).

Essas concepções fomentaram a rearticulação de movimentos sociais que lutavam pela democratização da educação. A nova concepção aponta para a necessidade de garantir a permanência dos estudantes dentro dessas instituições.

Sabemos que sujeitos sociais agem dentro de uma realidade complexa e contraditória, de constantes conflitos entre as classes sociais. Assim, ao olharmos para a assistência estudantil enquanto política pública, não podemos abstrair a relação entre Estado e sociedade, forjada no interior do modo de produção capitalista que, ao mesmo tempo em que produz e reproduz as desigualdades sociais também precisa elaborar mecanismos de enfrentamento à questão social, manifestada, inclusive, dentro das universidades.

O desenvolvimento da assistência estudantil como política social, assim como as demais políticas sociais, carrega as marcas da nossa própria história. O Brasil experimentou uma forma bem peculiar de elaborar e desenvolver políticas sociais. Por situar-se na periferia do sistema capitalista, não participou desse processo como um todo, sendo inserido em um sistema concorrente e dinâmico de forma abrupta e despreparada, tornando-o dependente e subordinado ao mercado mundial, encabeçado pelas grandes economias.

Nos países centrais, onde o capitalismo desenvolveu-se de forma gradual, organizando-se de modo compatível com a lógica de acumulação do sistema, foi possível a estruturação econômica, política e ideológica do Estado de Bem-estar social (Welfare State), permitindo o alargamento dos direitos sociais, em um contexto de recuperação dos países pós II Guerra, de crise do capital e grande movimentação da classe trabalhadora.

Refletir a respeito do nosso processo de formação enquanto sociedade brasileira nos permite observar que a nossa inserção dentro do sistema nos impôs condições e limites para formação da nossa identidade enquanto nação. Ao nos subordinarmos aos interesses do grande capital nos mais diversos períodos históricos, a começar pela colonização, importamos modos de organização social diversos da nossa própria realidade, em muitos casos, incompatíveis com a nossa capacidade de resposta, o que nos roubou a oportunidade de construção de uma democracia no Brasil, que aqui se ergueu e se reveste de legalidade para manutenção de práticas autoritárias benéficas para a manutenção da ordem do capital.

Essa marca da dependência autoritária é tão forte em nós, que é intrigante observar que foi no contexto da ditadura militar onde houve a expansão e modernização das políticas sociais brasileiras, via expansão dos direitos sociais em um contexto de censura, prisões e torturas aos que se opunham à ditadura.

Nosso desenvolvimento histórico certamente influenciou na formação da política de

assistência estudantil, que tem sua inserção inicial ligada à política de educação superior. As primeiras iniciativas no campo da assistência estudantil são datadas dos anos de 1930, durante o governo do presidente Getúlio Vargas quando a educação adquire o status de direito público regulamentado pelo Estado.

Nesse período o país passou por muitas mudanças, principalmente em decorrência do intenso processo de industrialização e urbanização inevitáveis diante da tentativa de inserir o país no curso do desenvolvimento capitalista mundial. A crescente industrialização também possibilitou a organização e mobilização dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida.

A política de assistência estudantil, mesmo sem apresentar uma forma tão clara e definida de política pública, advém desse período de ampla organização e luta dos movimentos dos trabalhadores da educação por um projeto de universidade, o qual divergia do modelo pensado, para ela, pelas elites e grupos religiosos ligados à Igreja Católica. Segundo Soares (2002, p. 34), as discordâncias se davam em dois aspectos principais: no papel do governo federal na normalização dessas instituições e o papel da Igreja Católica na formação moral e humana da elite brasileira.

Por meio do decreto 19.851/31, Getúlio Vargas instituiu pela primeira vez medidas de assistência aos estudantes considerados pobres, por meio da concessão de bolsas de estudo. Mas foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1934, que houve a destinação de recursos do fundo público para pagamento de auxílios aos estudantes que não possuíam condições financeiras mínimas. Segundo Fonte (2003, p. 10), era disponibilizado gratuitamente “material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas”.

Quase dez anos depois, quando houve a promulgação da Constituição Federal de 1946, a assistência estudantil tornou-se obrigatória para todos os níveis de ensino e propunha garantir as condições mínimas para a eficiência escolar. Essa concepção acerca da assistência estudantil foi sustentada até 1960, e em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a assistência estudantil adquire a condição de direito. Porém, após 1967, esse direito fica apenas resguardado em leis, sem aplicação na realidade.

Em 1970, o governo federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante, vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficando este departamento responsável por manter um programa de assistência estudantil para os alunos de graduação, em nível nacional, priorizando programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico, instituído nos anos da ditadura.

É importante destacar que o final dos anos de 1960 e o início dos anos de 1970 foi um período importante para os movimentos estudantis. A União Nacional dos Estudantes (UNE), que estava desativada por conta das fortes intervenções repressivas dos militares, foi reativada, passando a incorporar a luta pró-moradia estudantil. O I Encontro de Casas dos Estudantes no Rio de Janeiro em 1976 foi um momento emblemático nessa luta.

Os anos de 1980, com a abertura política e o processo de redemocratização do país, a assistência estudantil assume centralidade no debate dos movimentos sociais, da UNE e da Secretaria de Casas de Estudantes (SENCE). Todos estes movimentos passam a discutir essa questão não mais como um direito individual e sim como um direito social.

Direcionados por essa concepção, em 1984 os pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) iniciaram vários debates relatando a necessidade de construção de políticas para os estudantes universitários. Nesse sentido, promoveram diversos encontros a nível regional e nacional onde ficava cada vez mais clara a necessidade de definição por parte do MEC de políticas voltadas para o atendimento dessa questão (FONAPRACE, 2012).

Nesse processo é que vamos ter, em 1985, no período de 27 a 30 de novembro na cidade de Florianópolis-SC, o 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência. Nesse encontro a discussão focou-se na análise da política de assistência e em ações que apoiassem os estudantes e os servidores da educação. Foi posta a necessidade de criação de um programa dentro da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) com o objetivo principal de garantir orçamento para subsidiar ações de assistência estudantil para estudantes e servidores técnicos administrativos das IFES.

Ainda em 1985, o presidente José Sarney, através do decreto nº 91.177 de 29 de março do mesmo ano, instituiu a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior que, segundo o que consta no próprio relatório final dos trabalhos, foi instituída para oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior. Uma política que atendesse às exigências do desenvolvimento do país e aos anseios democráticos de seu povo.

O relatório final registra que havia um panorama crítico na educação superior. Problemas que, segundo os seus formuladores, careciam de uma intervenção urgente. Os problemas apontados foram: professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de

controles burocráticos nas universidades públicas; pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

A assistência estudantil aparece nesse relatório como ponto indispensável para a democratização do ensino, afirmando inclusive que é engano pensar que essa democratização viria apenas pelo aumento do número de vagas sem que houvesse o amparo efetivo ao estudante carente. Nesse sentido há diversas recomendações no relatório que apontam para a necessidade de criação de restaurantes e residências universitárias. Destacou-se ainda que para alguns alunos esses equipamentos se mostravam como condição essencial para frequência escolar. Além disso, também se faziam importantes a concessão de bolsas de estudo; incentivo à pesquisa através da concessão de bolsas e incentivos a programas de esporte, lazer e cultura (BRASIL, 1985).

Em 1987, aconteceu em Belo Horizonte o 2º Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Assistência Estudantil. Nessa ocasião foi criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) que ficou com a atribuição de discutir, elaborar e propor ao MEC uma política de promoção e apoio aos estudantes. Outras instituições, como o Conselho de Reitores das Universidades (CRUB) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), também foram criadas nos anos de 1980 e integraram esse amplo espaço de debate.

A promulgação da Constituição de 1988 expressou algumas conquistas dos movimentos sociais, entre elas, conquistas referentes à assistência social, que obteve sua inserção no rol das políticas sociais, quando foi integrada ao sistema de seguridade social juntamente com as políticas de saúde e previdência. A instituição da política de assistência social como política pública pretendeu consolidar uma gama de programas e projetos que possibilitasse o provimento dos mínimos sociais no intuito de garantir as necessidades básicas das pessoas (lei nº 8.742 de 1993).

Refletindo acerca do que dispõe a Lei Orgânica de Assistência Social podemos perceber afinidades entre a política de assistência social e a política de assistência estudantil, tendo em vista que, apesar da assistência estudantil se desenvolver em um campo específico, ela também visa intervir em situações de natureza socioeconômicas que podem levar os estudantes a não usufruírem do seu direito à educação.

Além disso, assim como a política de assistência social tem por objetivo promover a integração ao mercado de trabalho, a assistência estudantil vem adquirindo papel importante nesse processo, pois ao criar condições para os alunos permanecerem nas instituições de ensino, também permite a capacitação dessas pessoas que ingressarão com mais qualificação no mercado



de trabalho.

Infelizmente, o que vem acontecendo é uma irradiação das condições precárias de vida da população; as contradições do sistema avançam em todas as áreas, o que torna necessário a criação de políticas cada vez mais focalizadas. O desemprego estrutural, os baixos salários e a informalidade restringem as condições de sobrevivência e acesso a direitos por parte dos trabalhadores.

Ao resgatarmos um pouco da história, veremos que nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso houve um retrocesso no que se refere à política de assistência estudantil. Pois, com a adoção de políticas de cunho neoliberal, as ações governamentais nessa área minuíam e foram sendo excluídas de legislações fundamentais dentro do universo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi um exemplo disso. Apesar de ainda manter alguns dispositivos que amparam a assistência estudantil, vemos claramente que ela reserva um lugar de destaque para ações e iniciativas voltadas para o ensino fundamental, deixando o ensino superior, ainda que sob responsabilidade pública, mais aberta ao setor privado e com forte apelo ao individualismo e ao mérito.

O FONAPRACE e a ANDIFES tiveram atuação fundamental para reinserir a demanda pela assistência estudantil na agenda pública. Juntos, eles desenvolveram o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que se constituiu em um conjunto de diretrizes onde definem ações de assistência estudantil demonstrando preocupação com a realidade adversa apresentada pelos estudantes das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) que ficou expressa nos dados colhidos pelo FONAPRACE em pesquisas realizadas nos anos de 1996/1997 e 2003/2004.

Essas pesquisas tinham como objetivo apontar o perfil socioeconômico dos estudantes de instituições federais de ensino superior e, diante disso, chamar atenção para a urgência na criação e desenvolvimento de ações na área de assistência estudantil que, aliadas também às atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitiriam a permanência e conclusão dos cursos pretendidos pelos estudantes dessas instituições.

Para esse diagnóstico foram eleitos alguns indicadores sociais que pretendiam revelar a realidade dos estudantes. Os indicadores levantados e que serviram de subsídio e justificativa para a formulação da proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil foram: a migração/moradia; alimentação; manutenção e trabalho; meios de transporte, saúde; acesso à biblioteca; esporte, cultura e lazer; conhecimento básico de informática; domínio de língua estrangeira; movimentos sociais.

Analisando os dados colhidos, alguns nos chamam atenção, como por exemplo, os

dados referentes à questão da migração onde ficou expresso que:

A variável local de moradia antes do ingresso do estudante na universidade torna-se um importante indicador de sua qualidade e condição de vida. A 1ª pesquisa FONAPRACE aponta que 34,79% e a 2ª pesquisa que 30,5% dos estudantes se deslocam de seu contexto familiar ao ingressarem na universidade, apresentando, portanto, necessidade de moradia e apoio efetivo (FONAPRACE, 2007, p. 9).

Da mesma forma, aqueles que se referem ao transporte, também são relevantes:

A maioria dos estudantes tanto na 1ª pesquisa quanto na 2ª pesquisa, 60,60% e 59,9% respectivamente, utiliza transporte coletivo para deslocamento até a universidade. Isso indica a necessidade de políticas articuladas com órgãos responsáveis pelo transporte urbano a fim de melhorar os índices de frequência por intermédio da redução do gasto com transportes (FONAPRACE, 2007, p. 11).

Ainda acerca desses dados, podemos verificar que, quando questionados sobre o indicador manutenção e trabalho, as respostas revelam que trabalhar e estudar ainda faz parte da vida de muitos estudantes.

Na 1ª pesquisa constatou-se que 42% dos estudantes exercem atividades não acadêmicas remuneradas, e na 2ª pesquisa este percentual é de 35,4%. Desses percentuais a maior concentração de estudantes encontra-se nas categorias E, D e C, refletindo a necessidade concreta de auto-manutenção. Verifica-se que a inserção dos estudantes em atividades acadêmicas remuneradas é ainda tímida, pois na 1ª pesquisa apenas 16,83% do universo pesquisado participam desses programas. É importante registrar que foi constatado na 2ª pesquisa, um aumento desse percentual para 19,10%, porém desse percentual, estudantes da categoria A, 22,2%, estão mais envolvidos nestas atividades (FONAPRACE, 2007, p. 10).

Cabe lembrar que os dados para elaboração desse diagnóstico foram coletados nos anos de 1996 e 1997, quando o país estava sob forte intervenção das políticas neoliberais e a lógica privatizante dos serviços invade vários setores da sociedade, inclusive as universidades, que entram em um processo agudo de sucateamento. Esse diagnóstico se mostrou como um contraponto àquelas políticas restritivas<sup>1</sup> implementadas pelo governo, ao mostrar que ao contrário de medidas de contenção de gastos, era necessário fortalecer ainda mais os bens e

<sup>1</sup> Vale lembrar que ainda em 1996, iniciou-se o processo de reforma da política de educação superior, sob as orientações dos organismos multilaterais, particularmente o Banco Mundial pautada em três diretrizes: a implantação do sistema de avaliação institucional e do exame nacional de cursos (provão), pela autonomia universitária e pelo Programa de Gratificação e Estímulo à Docência (GDE) (VASCONCELOS, 2010).

serviços públicos, haja vista que grande parte da comunidade estudantil não tinha condições de se manter nas universidades<sup>2</sup>.

Entretanto, a lógica neoliberal encontrou espaço nas universidades e também acabou por subsidiar a elaboração de leis importantes no campo da educação, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que apesar de conter avanços em relação à legislação anterior, contém características de cunho neoliberal, inclusive quando não explicita a necessidade de programas que visem a permanência dos estudantes na escola.

Esses fatos demonstram que a construção de uma política pública expressa um verdadeiro e intenso jogo de força que exige a necessidade de coalizões para atendimento das demandas que ela visa atender. Aquele grupo que tiver maior poder de articulação, maior capacidade de persuasão, convencimento e que for capaz de ceder, terá maior possibilidade de ver suas pautas inseridas na agenda pública.

Podemos dizer que os anos de 1990 a 2000 foram anos difíceis para as universidades públicas e mostraram ainda mais a urgente necessidade do fortalecimento da luta dos trabalhadores, a fim de não retrocederem nas conquistas até então adquiridas. Nesse sentido, em 2001 o FONAPRACE elaborou um documento intitulado de “Assistência estudantil: uma questão de investimento”. Esse documento apresentava a necessidade de se destinar recursos específicos para a assistência estudantil das IFES, além da adoção de medidas para recuperação e conservação daquilo que já tinha sido construído.

Ainda em 2001 houve a aprovação do 1º Plano Nacional de Educação (PNE), o qual incorporou e atendeu algumas reivindicações dos movimentos estudantis. Ademais, esse Plano também contém proposições e recomendações do FONAPRACE, para que as IFES desenvolvessem ações de assistência estudantil, entre elas: os programas de concessão de bolsas e outras que atendessem às necessidades dos estudantes pobres que tivessem bom desempenho acadêmico.

Consideramos que todo esse cenário de articulações que resultou na inserção dessa questão em novos espaços públicos e os dados apresentados pelas pesquisas anteriormente já

---

<sup>2</sup> Nesse caso específico, um fato importante no processo de inserção dessa Política na agenda pública foi o apoio que essa demanda recebeu de um agente político (o deputado federal Nelson Marchezan), que era relator do Plano Nacional de Educação (PNE) e manifestou forte apoio à solicitação do FONAPRACE em 1999, para que a Assistência Estudantil fosse incluída nesse referido Plano, definindo a adoção de programas de assistência estudantil, tais como: bolsa – trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. Outro apoio identificado em relação a essa questão do atendimento aos estudantes é o Projeto de Lei n. 1018/99 do Deputado Nelson Pellegrino que trata da Política Nacional das Moradias Estudantis que ora tramita no congresso e que resgata o projeto original n. 4633/94 do então Deputado Koyu iha.

citadas, serviram de base e impulso para construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil que foi aprovado em 2007 pela ANDIFES e que coloca como princípios:

A afirmação da educação superior como uma política de Estado; gratuidade do ensino; igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES; formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos; pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central (FONAPRACE, 2007, p. 14).

Esses princípios convergiriam para o alcance do principal objetivo apresentado no Plano que seria o de garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, com vistas à inclusão social, uma formação ampla, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Ainda no ano de 2007 podemos dizer que a assistência estudantil ganha espaço na agenda pública brasileira. Pois, nesse ano, houve a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil através da Portaria Normativa nº. 39, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 2008, durante o governo do presidente Lula, o Programa de Assistência Estudantil também já aparece com um dos desdobramentos das ações propostas no PNE. A assistência estudantil passa a ser algo ainda mais palpável, destinando-se ao atendimento das demandas dos estudantes dos cursos presenciais de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

No ano de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil é convertido no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído através do Decreto de Lei nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. A aprovação do PNAES aponta novos rumos para a assistência estudantil, tanto no que se refere à multiplicidade de ações a serem desenvolvidas, quanto na destinação de recursos próprios para a sua execução, possibilitando mais condições para execução de projetos ligados à assistência estudantil.

A aprovação desse Plano desencadeou um movimento amplo no interior das instituições federais de ensino, no sentido de elaborarem suas próprias políticas e regulamentarem a execução dos programas.

No âmbito dos Institutos Federais, Taufick (2013b) sistematizou dados que demonstram que dos 30 (trinta) regulamentos dos Institutos Federais do Brasil publicados até 2012, 29 (vinte

e nove) foram elaborados após a instituição do PNAES. Esses números revelam o caráter indutor do PNAES na elaboração das políticas de assistência estudantil locais.

No Maranhão, o debate sobre a elaboração de uma política de assistência estudantil do IFMA ganha corpo em 2012, mas, sua aprovação, como veremos no próximo capítulo, deu-se apenas em 2014.

## **2.2 Educação profissional, assistência social e assistência estudantil: intercessões e particularidades**

Preliminarmente, gostaríamos de destacar que a educação profissional, assistência social e assistência estudantil têm uma característica que é comum a todas: o fato de serem políticas públicas. Com isso queremos dizer que são políticas dirigidas a determinados setores da sociedade e que, embora, na sua maioria sejam implementadas pelo Estado, podem e vêm sendo assumidas por organizações da sociedade civil. Além disso, como afirma Pereira (2004), as políticas sociais brasileiras possuem elementos particulares, que tal como as outras, têm um grande desafio a enfrentar: concretizar direitos de cidadania social no seio de uma ordem capitalista liberal contrária a esses direitos e à sua concretização (PEREIRA, 2004, p. 55).

Como sabemos, políticas públicas não nascem do acaso, pelo contrário, sua formulação é uma resposta a uma situação que se tornou um problema social e que necessita de uma intervenção, evitando o acirramento do conflito entre as classes; sendo assim, podemos afirmar que se trata de um mecanismo de resolução pacífica de conflitos e de redistribuição dos recursos do fundo público.

O desenvolvimento de políticas públicas deu-se primeiramente nos países capitalistas centrais e datam do final do século XIX e início do século XX no pós II Guerra Mundial, fato que coincide com a constituição do Estado intervencionista em favor do pleno emprego e direito à cidadania, quebrando com o pensamento ortodoxo liberal clássico, majoritário no século XIX, que defendia a não intervenção estatal, creditando ao mercado todas as possibilidades de satisfação humana.

No século XX, no pós II Guerra, a necessidade de reconstrução do capital demanda interferência estatal no campo econômico e social, abrindo espaço para discussão acerca de políticas sociais que, naquele contexto, possuíam uma relação direta com a reprodução da força de trabalho para a manutenção do capital.

Além de assegurar o processo de acumulação capitalista, a efetivação de políticas

sociais representou um mecanismo de contenção do avanço comunista e fascista que ameaçava a legitimidade do capital. Além disso, era cada vez mais crescente a insatisfação da classe operária frente ao processo de exploração a que vinha sendo submetida; dessa forma, já não era tão incomum ver os trabalhadores lutando e se organizando dentro de sindicatos, reivindicando melhores condições de vida e trabalho.

Tendo em mente aquela ilustração feita por Marx ao perceber a realidade em forma de espiral, ou seja, ela se repete, mas nunca da mesma forma e nem parte do mesmo ponto, guardando aí o seu caráter histórico, vimos que a partir dos anos de 1970 os países capitalistas centrais começam a apresentar sinais de crise no processo de acumulação expressos na queda da taxa de lucratividade do produto. Associado a isto vê-se retornar com mais força ideais liberais, reeditando críticas ao investimento público, particularmente na ampliação das políticas sociais e reforçando a defesa de Estado mínimo.

Todo esse processo de crise e de ascenso dos ideais liberais ou neoliberais como se passou a denominar, vai encaminhar mudanças significativas tanto no padrão de produção e acumulação do capital, quanto na gestão e regulação do Estado. Até aquele momento, o modelo de produção Fordista, baseado na alta divisão social e técnica do trabalho, vigorava; entretanto, as novas demandas do capital requeriam o incremento do processo produtivo e, conseqüentemente, um modelo “mais dinâmico e flexível” que viesse responder a tais demandas.

Assim, o modelo Toyotista já empregado nas indústrias japonesas, apresenta-se compatível com essa nova lógica de organização do capital. Desse modo, o capital que se mantém na produção rompe com o modelo de produção fordista que, segundo Hobsbawn (1995), nasceu em meio a uma conjuntura econômica e sociopolítica, imersa em uma crescente economia favorecida pelos incentivos governamentais ofertados à população na época do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), a fim de incentivar a economia afetada pelas guerras e a pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929.

Analisando agora a realidade brasileira, Behring (2003) evidencia que o país insere-se nesse cenário de forma dessincronizada, ou seja, enquanto nos países de capitalismo central, o fordismo já dava sinais de extinção, o Brasil, vivenciado o período ditatorial o mantém vivo, dando a ele contornos notadamente brasileiros, por meio do chamado Milagre Brasileiro.

O projeto de internacionalizar a economia brasileira, arquitetado pela ditadura militar, atraiu os investimentos do capital estrangeiro para o país a fim de recuperar as taxas de crescimentos vistas nos anos de ouro. A parceria entre burguesia local e capital estrangeiro resultou até em uma política de substituição de importações, o que resultou em um crescimento

extraordinário, sinalizando para a criação de consolidação de uma indústria nacional forte, o que sabemos, não aconteceu.

Ao contrário disso, as taxas de crescimento tornaram-se insustentáveis, evidenciando com mais clareza as contradições engendradas pelo desenvolvimento do capitalismo. Tal cenário mostrava-se bastante ameaçador, principalmente, quando observamos a emergência de movimentos operários fortes. Esse campo instável para o governo militar, contraditoriamente, mas, bem estruturado, leva ao incremento das políticas sociais que variavam entre a repressão e assistência. Nesse sentido, podemos ver algumas iniciativas por parte do governo para os trabalhadores, com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), criação do Ministério da Previdência Social e a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH).

Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 137), esse modelo de gestão das políticas sociais “começam a transparecer as primeiras fissuras e sinais de esgotamento do projeto tecnocrático e modernizador-conservador do regime, em função dos impactos da economia internacional, restringindo os fluxos de capitais, e também dos limites internos”

O esgotamento desse modelo deixa como herança para a década de 1980 um período difícil; inaugura-se um novo ciclo econômico que traz de volta a inflação e o desemprego, problemas que demandam respostas imediatas, além de um grande endividamento externo, que certamente compromete o desenvolvimento de políticas sociais. A solução encontrada foi o ajuste estrutural que propõe o enxugamento dos gastos públicos o que, geralmente, significa dizer corte nas políticas sociais.

Por não serem consideradas prioridades pelos governos, cada vez mais endividados, dependentes e sem autonomia diante das exigências dos organismos multilaterais, as políticas sociais tornam-se focalizadas e altamente seletivas. Além disso, os Estados Nacionais são impelidos a destinar recursos para pagamento da dívida externa ou alocar recursos para setores da economia considerados mais rentáveis, tudo isso se constitui em requisitos para não serem excluídos do mercado mundial ou terem suas economias atacadas e, com isso, desestabilizadas.

Quanto a isso, na década de 1990, ficou bem conhecido o chamado “Consenso de Washington”<sup>3</sup> que “desencadeou um forte movimento de regressão dos direitos e das políticas

<sup>3</sup> O consenso de Washington decorreu de várias reuniões entre o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Tesouro dos Estados Unidos, além de políticos e economistas norte americanos, cujo principal objetivo era traçar um diagnóstico dos países subdesenvolvidos e endividados e propor medidas para recuperação dessas economias em crise, ou seja, significava a adoção de medidas reformistas que pretendiam adequar a economia nacional às necessidades do comércio internacional. Tais reformas tiveram foram norteadas por algumas diretrizes que incidiam em dez áreas: disciplina fiscal; racionalização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; reforma cambial; abertura comercial; supressão da restrição ao investimento estrangeiro direto; privatização; desregulamentação e direito

públicas, especialmente nos países capitalistas dependentes como o Brasil e América Latina, embora também se expresse, com grau e intensidade variados, nos países capitalistas centrais (RAICHELIS, 2006, p. 19).

No Brasil, os governos abandonaram um projeto de desenvolvimento nacional e se conformaram em tornar o país um entreposto do capital estrangeiro. Behring (2003) vai nos dizer que as funções do Estado se resumem a: cobrir custos de algumas infraestruturas (sobre as quais não há interesse privado); aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processo de liberalização em nome da competitividade.

A perda da autonomia política e decisória obriga o país a reduzir impostos das grandes empresas multinacionais, afrouxando suas legislações trabalhistas e fiscais para atender aos interesses dos países do grande escalão, o que reflete na arrecadação do estado, comprometendo a implementação de políticas sociais e corroendo direitos sociais e trabalhistas.

Sob a égide neoliberal nos anos de 1990, conforme Behring (2003), se vivenciou uma verdadeira "contra-reforma" do Estado, no sentido da flexibilidade, competitividade, adaptabilidade e atratividade, sob pressão de fatores conjunturais externos e internos, cujos principais aspectos relativos às políticas sociais são: redefinição do papel do Estado; programa de publicização; flexibilização das relações de trabalho; privatização ao capital estrangeiro; contingenciamento ou desvio de recursos destinados às políticas sociais e separação entre formulação e execução das políticas.

Nesse contexto de redução da ação estatal, privatização dos serviços sociais e diminuição dos investimentos, as políticas sociais no Brasil vão ganhando um formato bem específico, ou seja, passam a se configurar como políticas focalizadas em determinados grupos, geralmente os mais pauperizados, com uma capacidade limitada de abrangência, no que se refere aos problemas a serem enfrentados e, diante de uma realidade onde as desigualdades sociais se proliferam, a elegibilidade torna-se um princípio fundamental, tendo em vista o descompasso entre capacidade de atendimento das políticas sociais e o aumento dos possíveis beneficiados pelos projetos e ações integrantes dessas políticas.

Essa breve discussão sobre políticas públicas e o contexto em que elas se desenvolvem já se constituem pontos de intercessões entre as políticas sociais de educação profissional, assistência social e assistência estudantil, ou seja, todas nascem a partir de demandas sociais, constituindo-se em respostas do Estado para a resolução de problemas e diminuição dos conflitos entre as classes; são dotadas de contraditoriedade, permitindo a produção e expansão do capital

---

a propriedade intelectual (PIRES, 2012, p. 26-27).



e, ao mesmo tempo, a reprodução material do trabalhador. Nos últimos anos, principalmente, a partir da década de 1990, essas políticas têm tido sua capacidade de atuação restringida, adquirindo características compatíveis com as normativas neoliberais, ou seja, focalizadas e restritivas.

Outro ponto de intercessão que observamos aos analisarmos essas três políticas é o fato de se destinarem a segmentos da classe trabalhadora que geralmente se encontram em situação de pobreza. A política de educação profissional, a assistência social e assistência estudantil têm suas raízes históricas marcadas pelo atendimento àqueles que estão à margem da repartição das riquezas produzidas socialmente.

Historicamente a educação não se constituiu enquanto um direito de todos, pois inicialmente era destinada às elites. Embora a Constituição de 1988 seja clara em afirmar que a educação se constitui direito de todos, ainda persiste um abismo entre o que diz a lei e o que é visto na realidade concreta. Em relação às políticas, também observamos que elas pouco protegeram a população brasileira, haja vista que eram fundamentadas na lógica assistencial caritativa, fundamentadas nas concepções de favor e caridade, vendo os seus beneficiários como "desajustados" e responsáveis pela sua condição de pobreza.

Cumprido informar que ainda que estejamos entendendo que existem pontos de intercessão entre essas políticas - educação profissional, assistência social e assistência estudantil, consideramos a necessidade de fazer uma breve discussão acerca de cada uma delas, na tentativa de perceber que mesmo se destinando a um público semelhante, no que diz respeito à origem de classe, guardam suas especificidades e contradições.

A educação profissional, apesar de ser a aposta desse século, para uma inserção rápida e promissora no mercado de trabalho, tem sua gênese, mesmo que não formalmente, fora das instituições públicas de ensino, antes mesmo do advento do capitalismo. Os diversos ofícios eram transmitidos de geração a geração com o intuito de assegurar a própria sobrevivência, preservando a história e a tradição familiar.

Como já sinalizamos na primeira parte deste estudo, o nascimento e desenvolvimento do capitalismo modificaram aos poucos a base produtiva e imprimiram mudanças na forma de se organizar o trabalho e as relações sociais. A divisão social e técnica do trabalho está na base do debate acerca da dualidade do ensino. Vimos que os diversos movimentos do capital em busca de novos padrões de produção acentuaram gradativamente a distinção entre trabalho intelectual, reservado às elites de cada época, e o trabalho manual, destinado aos pobres, desvalidos da sorte, escravos; atividade sempre vista como trabalho menor, desqualificado.

A introdução da máquina e a alta divisão do trabalho promoveram um afastamento entre as atividades de planejamento e execução, retirando do trabalhador o lugar central no processo produtivo e o conhecimento que ele detinha de todo o processo. Isso introduziu a necessidade de um trabalhador especialista em determinada etapa da produção, dispensando uma educação ampla, restringindo a necessidade de qualificação do trabalhador.

Dessa forma, foi sendo forjado um processo em que se observam dois tipos de ensino: um que proporcionava uma formação ampla, um saber científico, para as artes, poesias, ofertado aos filhos das elites e outro, que ofertava um saber prático, mecânico e puramente técnico que formava para a execução de tarefas bem definidas, geralmente ofertado aos filhos dos trabalhadores que se encontravam nas mais diversas condições.

O acesso a esse tipo de conhecimento com base em uma educação limitada teve impacto direto na vida do trabalhador, que tem suas capacidades intelectuais reduzidas a atividades repetitivas, mecânicas. E, como destacamos anteriormente, destinar ao trabalhador um conhecimento puramente técnico é uma estratégia carregada de conteúdo político e ideológico que é funcional ao capital, portanto, aos interesses opostos que existem entre as classes, ou seja, constitui-se um mecanismo ideológico que mantém a hegemonia do capital a serviço dos seus interesses, enfraquecendo o poder de luta e resistência da classe trabalhadora frente aos processos de exploração.

Entretanto, é nesse espaço, a priori, de consolidação da hegemonia do capital que, contraditoriamente, há oportunidade de construção de uma contra-hegemonia. Ratificando esse posicionamento e trazendo aspectos da discussão feita por Marx e Engels, Nogueira (1993) destaca que:

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. [...] Faz-se necessário que o trabalhador consiga não somente ter acesso a esse saber, mas que possa ainda chegar a controlar o processo de produção/reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos. A ideia da união ensino com o trabalho é, antes de tudo, um tese política (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

Podemos depreender que o acesso ao conhecimento ultrapassa apenas o controle sobre determinadas atividades produtivas. A luta pelo acesso ao conhecimento significa a sobreposição de um projeto de sociedade em detrimento de outro. Dessa forma, há uma luta pelo controle dos procedimentos educacionais. Possuir isso significa ter o controle dos processos produtivos e a perpetuação dos interesses da classe que os detém.

Observa-se que os processos educativos vêm sendo constituídos de modo a legitimar os interesses da classe dominante deixando a escola subordinada ao capital (FRIGOTTO, 2003), o que contribui para manutenção do status quo. Porém cabe ressaltar que esse espaço não pode ser pensado de forma fechada, à aparência de um comitê da burguesia. Como temos dito, a escola é um espaço onde há contradição, sendo assim, não podemos ser taxativos em dizer que ela atende puramente aos interesses do capital. Embora saibamos que os interesses da classe dominante estão arraigados na estrutura educacional, não podemos entender essa condição atual como uma forma acabada e imutável.

Concordamos com Mochcovich (2001) que é possível que esse espaço que serve ao capital, sirva também para elevação cultural das massas, entretanto, é necessária a adoção de outra perspectiva capaz de relacionar todas as dimensões da vida humana.

Infelizmente, isso não é o que vem acontecendo; a educação, mais particularmente a educação profissional, tem se restringido a possibilitar uma formação para o mercado de trabalho, e este, em constante transformação, modifica as práticas educacionais, tendo em vista o surgimento de novas demandas para o setor produtivo.

Desse modo, é impossível olhar para a história da educação profissional no Brasil sem relacioná-la com as mudanças econômicas a nível mundial, materializadas no intenso processo de reestruturação produtiva, mundialização do capital e do avanço do ideário neoliberal. Esses processos influenciam a educação profissional e exigem do Estado respostas mais organizadas para atendimento das novas exigências econômicas.

A criação da Escola de Aprendizes e Artífices, instituída pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é uma dessas respostas e constitui-se como primeira iniciativa no sentido de formalizar e institucionalizar a oferta da educação profissional via Estado.

Essa escola foi criada e pensada para a aprendizagem e ensino compulsório de algum ofício para negros, índios e os chamados desvalidos da sorte. Revestida de um caráter depreciativo, menor, era ofertada apenas para aqueles sem direito de escolha.

Observam-se ainda algumas iniciativas por parte dos jesuítas que, segundo Manfredi (2002), podem ser consideradas os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios durante o período colonial. Esse ensino era oferecido aos órfãos, abandonados. Para os filhos das elites, os jesuítas desenvolveram uma educação que os formava para ingressarem nas universidades portuguesas.

No período imperial, a criação do Colégio das Fábricas do Rio de Janeiro marca o início de uma série de ações de responsabilidade do Estado e das organizações da sociedade

civil, que visavam formar profissionais para atender o crescimento da produção manufatureira da época.

Interessa-nos destacar aqui que o Estado assume essa responsabilidade pela educação profissional, pressionado pelas mudanças socioeconômicas que demandavam mão de obra qualificada para manutenção e expansão do capital. Isso vai ficar evidente em toda a história da educação profissional no Brasil. Também no período republicano, com a economia brasileira baseada em um sistema agroexportador, impulsionada pelo crescente processo de industrialização e urbanização, a educação profissional foi fortemente influenciada por essas transformações macroeconômicas, gerando novas necessidades de qualificação profissional.

Outro aspecto que devemos ressaltar é o fato de a educação profissional se destinar aos pobres, negros, índios, órfãos, abandonados e desvalidos da sorte, trazendo a marca de uma política assistencialista e compensatória, o que também está presente na política de assistência social e de assistência estudantil que historicamente atendem as maiorias sociais, marginais ao processo de repartição das riquezas produzidas socialmente.

A política de assistência social, mesmo já fazendo parte do sistema de seguridade social e posta no rol dos direitos sociais, ainda convive com com práticas que tendem reatualizar o caráter assistencialista das proposição e implementação de ações.

No Brasil, a assistência social nasce atrelada a práticas religiosas e de caridade, realizadas pela Igreja Católica, com o objetivo de atender as necessidades mínimas de sobrevivência de órfãos, viúvas, enfermos e “delinquentes”. Aliadas a essas ações de cunho caritativo, o Estado investia também em ações de caráter repressivo, com vistas a ajustar à força, o indivíduo à ordem, já que a questão da pobreza era corriqueiramente associada à vagabundagem.

Além disso, medidas desse cunho também eram evocadas para conter os avanços dos ideais socialistas e qualquer tentativa de organização de mobilização dos trabalhadores que antes mesmo da década de 1930, reivindicavam melhores condições de vida e trabalho.

A identificação de assistência social com assistencialismo e com filantropia ainda é parte dos desafios a serem enfrentados nesta área. Décadas de clientelismo consolidaram uma cultura tuteadora que não tem favorecido o protagonismo nem a emancipação dos usuários da Assistência Social em nossa sociedade. Assim sendo, persiste como um dos maiores desafios em relação a esta política sua própria concepção como campo específico de política social pública, como área de cobertura de necessidades sociais. Ou seja, pela ausência de parâmetros públicos no ”reconhecimento dos direitos como medida de negociação e deliberação “permanecem na Assistência Social brasileira concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, ”primeiro-damistas“ e patrimonialistas (YAZBEK, 2004, p. 19).

Comprometido em acompanhar as tendências mundiais que apontavam para um crescimento do setor industrial, e pressionado pelas sucessivas mobilizações dos trabalhadores que demandavam melhores salários e condições de trabalho e vida para eles e suas famílias, o Estado busca “conciliar” interesses entre industriais e trabalhadores. Nesse sentido, a consolidação das leis trabalhistas, no Brasil, regulamentou direitos advindos do trabalho que se estendiam também às famílias dos trabalhadores com vínculo de trabalho formal, inclusive ações no campo da assistência social.

Na década de 1930, durante o governo Vargas, o Brasil passou por um forte e rápido processo de industrialização. Segundo Fernandes (2006), esse momento serviu para reforçar a posição de dependência do Brasil em relação ao capital estrangeiro. “Em nome do desenvolvimento econômico acelerado, ampliou-se e aprofundou-se, portanto, a incorporação da economia nacional e das estruturas nacionais de poder à economia capitalista mundial e às estruturas capitalistas internacionais de poder.” (FERNANDES, 2006, p. 257).

Para viabilização desse projeto internacional no Brasil, o Estado brasileiro adotou medidas de incentivo à qualificação profissional, a fim de suprir as demandas das indústrias. Com isso eram comuns programas de aceleração idade-série, alfabetização e que ofereciam cursos técnicos nas áreas demandadas pelo mercado.

Adentrar nesse mercado significava usufruir de uma determinada proteção, dada inclusive pela própria legislação trabalhista. Entretanto, os desempregados ficavam sob cuidados das instituições assistenciais.

“[...] enquanto o próprio presidente Getúlio Vargas era quem cuidava dos ‘trabalhadores do Brasil’, aqueles formais e sindicalizados, colocava os outros ‘trabalhadores’, os informais, aos cuidados beneméritos de sua esposa Darcy Vargas em uma segunda esfera paralela do núcleo de governo, a LBA, a quem cabia a ação através de ‘entidades sociais’ dissolvidas em atenções pessoais não organizadas [...] “. (SPOSATI, 1994, p. 7).

Dessa forma, percebemos que a assistência social é ofertada por meio de um sistema dual de atendimento. Quanto a isso, vale destacar as reflexões de (MESTRINER, 2001).

“Isso significa que a assistência social, embora tenha ingressado na agenda do Estado, sempre o fez de forma dúbia, isto é, mais reconhecendo o conjunto das iniciativas organizadas da sociedade civil no denominado campo dos “sem fins lucrativos” do que propriamente reconhecendo como de responsabilidade pública e estatal as necessidades da população atendida por tais iniciativas” (MESTRINER, 2001, p. 202-203).

Esse atendimento diferenciado demonstra que a assistência social é uma política que convive com novos e velhos paradigmas, demonstrando a contraditoriedade desse campo, e que

perduram até os dias atuais, mesmo a assistência social já sendo considerada uma política social e instituída na Constituição Federal de 1988 como direito. Segundo Sposati (2004b),

A política de assistência social inscrita na CF/1988 contesta o conceito de população beneficiária como marginal ou carente o que seria vitimá-la. Essa contestação dá-se por entender que as necessidades postas advêm da estrutura social e não do caráter pessoal, sendo assim, o seu público alvo seria os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade e não apenas a população pobre (SPOSATI, 2004b, p. 42).

Essa concepção aponta para outro olhar sobre a assistência social, superando concepções e práticas assistencialistas, contrapondo-se ao movimento de refilantropização da assistência frente ao processo de diminuição do Estado, que tende a ameaçar a promoção da assistência social como direito e dever do Estado, transferindo-a para o campo da ajuda e da caridade.

A assistência estudantil, embora não esteja incluída no âmbito legal da política de assistência social, pode ser caracterizada, do ponto de vista da intersectorialidade, como uma política social que adota no seu processo práticas assistenciais, desse modo, "o aluno assiste melhor à aula se tiver alimentado, se sua casa tiver luz e água, se usar de meio de transporte para chegar à escola, se sua saúde estiver cuidada e se tomar o remédio necessário (SPOSATI, 2004a, p. 39).

Além disso, a política de assistência estudantil também sofre os impactos dos determinantes econômicos e sociais que atingem as demais políticas sociais. Com a geração de um contingente populacional sem condições de acessar direitos fundamentais como a educação, a assistência estudantil aparece no universo educacional como mecanismo para aliviar a pobreza dos estudantes universitários, permitindo as condições mínimas para a manutenção destes segmentos mais empobrecidos nas instituições de ensino.

Como parte essencial do processo pela democratização do ensino superior no Brasil, a assistência estudantil e a política educação têm construído laços mais estreitos, tendo em vista que a assistência estudantil vem sendo apontada nos diversos documentos que subsidiam a reforma universitária brasileira<sup>4</sup> como mecanismo fundamental para garantia do acesso e

<sup>4</sup> A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito

permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

A conclusão acima decorre da percepção de que fatores econômicos influenciam na permanência dos estudantes na escola, ou seja, muitos alunos não dão prosseguimento aos seus estudos por não terem como se manter na escola. Paralelamente, há outra tese: a de que a situação de pobreza desses estudantes decorre do fato de não terem acesso aos níveis de formação requisitados pelo mercado. Parece que estamos diante de um impasse. Ou, como aponta Frigotto (2010), estamos diante de uma análise circular da Teoria do Capital Humano que nos impossibilita ultrapassar a aparência.

Segundo o referido autor, esse tipo de análise é funcional e necessária ao capitalismo na medida em que serve para escamotear as contradições do sistema; parte de métodos de análise subsidiados pela escola positivista que traz em si uma concepção de homem e sociedade que se identificam e ratificam o pensamento burguês. O homem é destituído de si e torna-se um homem fatiado em uma única parte: aquela que busca seus próprios interesses, sem identidade, abstrato, produto do sistema econômico. “O homem reduz-se a uma abstração genérica, indeterminada, a-histórica, cuja racionalidade e egoísmo lhe permitem escolher sempre o melhor” (FRIGOTTO, 2010).

Esse homem encontraria no mercado livre, carregado de oportunidades, o espaço para se desenvolver e inclusive mudar sua condição de vida. Tal concepção traz uma ideia subjacente muito forte e que dirige muitos discursos, ou seja, se os indivíduos são livres e têm as oportunidades de que precisam para se desenvolver no mercado, então, eles são os responsáveis pela sua condição de pobreza ou riqueza. Aqueles que se esforçam, sacrificam-se, vão alcançar melhores posições. Tais atitudes são proclamadas como necessárias para, no futuro, adquirir um lugar melhor nessa sociedade.

Nessa perspectiva, os antagonismos entre as classes e as contradições do sistema são facilmente vencidos através do mérito individual. Transmite-se também a ideia de que a identificação da classe trabalhadora e da classe dominante se dá unicamente pela caracterização de quem é rico ou pobre nessa sociedade, destituindo a luta de classes das suas dimensões políticas, sociais e ideológicas.

Como temos discutido, os vínculos entre economia e educação não representam a fiel projeção de uma relação de causa e efeito, mas, sobretudo, uma relação que expressa um

---

de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Informação obtida em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06/01/2017

projeto político e ideológico que pretende assegurar relações sociais de produção específicas na sociedade capitalista.

Sendo assim, um conjunto de medidas são tomadas e articuladas para que haja a consolidação de um determinado projeto. Nesse sentido, temos observado, no Brasil, a mobilização e tomada de decisão do Estado na perspectiva de estabelecer no país, o projeto que introduz nas instituições sociais e no modo de agir e pensar das pessoas, o modelo de organização social baseado nos preceitos neoliberais.

A política de educação sofre forte influência desses ideais e, em um contexto de reforma e contrarreforma do Estado, idealizadas pelos organismos internacionais, as universidades públicas e os estudantes dessas instituições são alvos de constantes avaliações de desempenho, as quais servem de base para a defesa de um projeto de privatização desses espaços e consequente redução da capacidade de atendimento a população, resultando em um quadro onde a demanda por vagas é maior do que a oferta.

Sendo assim, há um reforço de tais teorias que colocam no mérito individual a situação de sucesso e fracasso do indivíduo. Nesse contexto, os candidatos devem disputar as vagas nos diversos mecanismos de seleção, no passado, os chamados vestibulares que selecionavam os alunos mais aptos a entrarem nas universidades.

Entrar na universidade, diante desse quadro de definhamento das universidades públicas, certamente já era um grande desafio, pois, de início, os estudantes já passam por um crivo bastante rigoroso. Para muitos que conseguem ultrapassar essa barreira é apenas o início, pois manter-se na universidade exige ainda a transposição de muitas barreiras.

Ciente da necessidade de muitos ingressantes no ensino superior, os movimentos sociais, entre eles, o movimento estudantil, que lutava contra o projeto de sucateamento das universidades, trouxe para a arena pública a necessidade de garantir a gratuidade dos serviços e de ampliar a universidade pública. Nesse aspecto, a assistência estudantil aparece como bandeira de luta, pois existiam dados e evidências levantadas por organizações sociais, como o FONAFRACE e a ANDIFES, que revelavam que muitos estudantes tinham dificuldades de concluir seus estudos por não terem condições de se manter nas universidades.

“A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante se desenvolva perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula. Assim sendo, ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as



ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros” (VASCONCELOS, 2010, p. 609).

A luta e defesa pela assistência estudantil é legítima e constitui-se direito do estudante. Entretanto, não podemos deixar de perceber que ela é insuficiente para abarcar todos os determinantes que levam os estudantes a permanecerem ou não nas instituições, até mesmo, como temos discutido até aqui, as desigualdades que são evidentes nesse espaço são determinadas, em muitos casos, pelas contradições inerentes ao próprio sistema, sendo assim, são diretamente vinculadas à forma desigual de desenvolvimento do sistema capitalista, o que nos leva a concluir que são impossíveis de serem sanadas sem que haja uma mudança de caráter estrutural.

Dessa forma, assim como as outras políticas aqui debatidas, a assistência estudantil ainda possui um caráter compensatório e focalizado e que consegue apenas aliviar a pobreza de alguns estudantes, possibilitando o mínimo necessário para que estes permaneçam na universidade.

Apesar desse caráter, não podemos desconsiderar que essa política se configura como um mecanismo importante para o acesso e a permanência de um contingente significativo de jovens dos segmentos mais pobres da classe trabalhadora nas universidades, e, pelo menos em alguns aspectos, permite que estudantes concluam seus cursos. Obviamente isso é algo positivo, mas, destacamos que tanto a assistência estudantil e social, como a política de educação devem buscar nos seus espaços de atuação oportunidades para proporcionar uma nova sociabilidade, formando cidadãos críticos e não apenas oferecendo condições imediatas de sobrevivência, que muitas vezes colaboram, inclusive, para reprodução das desigualdades sociais, tendo em vista que essas políticas vêm sendo requisitadas para resolver problemas relacionados à incapacidade de resposta de outras políticas públicas.

### **3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA E O SEU PROCESSO DE FORMULAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES NORTEADORAS**

A análise da assistência estudantil e a perspectiva que ela assume no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) não pode excluir uma reflexão sobre a natureza dessa instituição que, sendo parte do aparato estatal, também está envolta na teia de determinações decorrentes dos processos de contrarreforma, adotada pelo estado brasileiro de acordo com as orientações dos organismos internacionais.

A expansão dos Institutos Federais no Brasil nos anos 2000 insere-se no bojo das transformações capitalistas, que sob a ótica da acumulação flexível, exige a formação de trabalhadores aptos a resistir à dinâmica do mercado. Para isso, investir em cursos técnicos e de curta duração mostra-se uma estratégia bastante eficaz.

No movimento de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Superior, os Institutos Federais adquirem o papel de promover a “perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 11). Com isso, a educação profissional é concebida com uma política compensatória, sendo vista até como uma medida de “retratação” do Estado a esses segmentos que foram excluídos do processo de “desenvolvimento”.

Historicamente, as políticas de educação profissional no Brasil nascem com essa perspectiva de intervir em situações de pobreza, colaborando com o processo de expansão do capital. Dentro dos Institutos Federais, instituições com mais de um século de existência, vimos no capítulo anterior que essa instituição apresentou sua primeira formatação com o decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que criou uma rede com 19 Escolas de Aprendizes e Artífices a partir de 1909, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas, ou os desfavorecidos da fortuna (expressão que consta no próprio decreto) uma educação voltada para o trabalho.

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os

CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal (OTRANTO, 2010)

Em 2008, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação. A rede foi composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Colégio Pedro II e escolas técnicas vinculadas a universidades federais (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são organizações que se formaram a partir da agregação voluntária dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Entretanto, a rede federal ainda é composta de outras instituições que não aderiram a esse novo formato dado pelos institutos, como é o caso da Universidade Tecnológica, que manteve sua mesma estrutura administrativa.

No estado do Maranhão, a formação do IFMA deu-se pela integração do CEFET-MA e das Escolas Agrotécnicas de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras. Atualmente o IFMA está presente em muitos municípios do estado<sup>1</sup>. Essa expansão foi impulsionada com a criação do Plano de Expansão da Educação Profissional - Fase I, no ano de 2006, que teve como objetivo fomentar o desenvolvimento do interior do país por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, o que seria possível com a implantação de escolas federais profissionalizantes em periferias de metrópoles e municípios distantes dos centros urbanos.

Em 2007, foi lançada a segunda fase desse projeto de expansão cujo tema foi “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. Nessa fase estava prevista a implantação de

<sup>1</sup> Atualmente o IFMA possui a seguinte configuração pelo estado: Na categoria Campus o IFMA está presente nos municípios de Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís-Centro Histórico, São Luís-Maracanã, São Luís-Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca, Categoria: Campus Avançado, Carolina, Porto Franco, Rosário. Na categoria núcleo avançado existem unidades em Bacabeira (vinculado ao Campus São Luís- Monte Castelo); Santa Rita (vinculado ao Campus São Luís- Monte Castelo); Itaqui Bacanga (vinculado ao Campus São Luís- Centro Histórico). Ainda existem outros campus que estão em fase de implantação que são os Campus Araiões, Itapecuru-Mirim e Presidente Dutra. Disponível em: <http://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/>

150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, o número de matrículas na rede federal de educação tecnológica chegaria a 500 mil até 2010, quando a expansão estivesse concluída e em pleno funcionamento (BRASIL, 2010).

A instalação dessas unidades em cidades para além das capitais brasileiras seria um passo importante naquilo que é apresentado nos documentos como "democratização" da educação. A proposta de expansão para dentro do país aparece como oportunidade de formação para pessoas que jamais teriam condições de arcar com os custos de uma formação fora da sua cidade de origem.

Além disso, com a qualificação da mão de obra local, a produção e disseminação de novos conhecimentos e tecnologias teriam o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional, potencializando as vocações econômicas e sociais de cada município. Nesse sentido, a organização dos cursos ofertados levaria em consideração os arranjos produtivos locais a fim de desenvolvê-los.

Conforme estabelece o artigo 2º (BRASIL, 2008), "Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas".

Vale destacar que na sua concepção, pelo menos o que consta nos vários documentos regulatórios e de apresentação dessa instituição, sua criação pretende responder às necessidades de formação profissional através da produção e difusão de conhecimentos e novas tecnologias com vistas a promover a justiça social, a equidade, a competitividade e desenvolvimento econômico regional (BRASIL, 2010).

O processo de expansão dos Institutos Federais não pode ser entendido como algo que se deu apenas em âmbito interno, advindo da necessidade de reorganização institucional da rede. Como já mencionado, é proveniente da fusão e transformação de outras instituições. É necessário o percebermos como um fenômeno composto por múltiplas determinações.

Podemos afirmar que essa expansão está vinculada aos novos arranjos produtivos forjados no interior do capitalismo e que requerem políticas educacionais capazes de responder às demandas do desenvolvimento econômico do país, pensado e direcionado pelas políticas dos organismos internacionais.

Entretanto, cabe ressaltar que o processo de expansão dos Institutos Federais também trouxe em si pretensões para além dos aspectos econômicos, ou seja, sua proposta também previa

a elevação dos indicadores educacionais através do acesso à educação técnica, principalmente em municípios populosos, com mais de 50.000 habitantes e que apresentassem níveis elevados de pobreza. Dito isso, cabe reconhecer que a expansão da Rede Federal, apesar de responder às demandas econômicas, também possui uma função importante no desenvolvimento local e elevação dos níveis de escolaridade da população.

Em relação a isso, cabe lembrar que a educação nem sempre foi objeto de intervenção do Banco Mundial. No início de suas atividades, a ação dessa instituição era mais focada no financiamento de grandes projetos industriais e de infraestrutura dos países, a fim de promover a chamada modernização. Entretanto, tais projetos contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente (SOARES, 1996, p. 17).

Somente nos anos de 1960 a educação passa a ser alvo dos projetos e recursos disponibilizados pelo Banco Mundial, pois ela passa a ser vista como indispensável para o desenvolvimento dos países.

Na maioria dos países em desenvolvimento, no entanto, a necessidade é mais urgente por: (a) uma expansão do ensino e formação profissional e técnica em diversos níveis, incluindo escolas técnicas, escolas agrícolas e escolas de comércio e administração de empresas; e (b) uma expansão do secundário geral educação, para fornecer energia homem de nível médio para o governo, a indústria, comércio e agricultura, mais candidatos para o ensino superior e para formação profissional especializada e mais professores para o escolas primárias (WORLD BANK, 1963, p. 1, tradução nossa).

A partir da década de 1970, intensifica-se a interferência dessa organização sobre a estrutura econômica e social dos países da periferia. Como se discute em (SOARES, 1996), ao analisar as políticas e reformas propostas pelo Banco Mundial, a presença dessa instituição tem sido cada vez mais indispensável aos países em desenvolvimento, não apenas por ser uma fonte de recursos para financiamento dos projetos, mas, principalmente, pela proposição, quase que forçosa, de medidas que permitam a expansão e consolidação do neoliberalismo nesses países.

A partir de 1980, com a crise do endividamento, o Banco Mundial foi mais tímido na indução de investimentos e a sua atuação foi mais no sentido de assegurar o pagamento da dívida, o que exigiria uma reestruturação dessas economias, ou seja, os países endividados deveriam ajustar-se às novas exigências da ordem mundial.

As medidas de ajuste promoveram uma verdadeira quebra na estrutura econômica dos países, que foram impelidos a diminuir as barreiras tidas como indesejáveis e impeditivas ao desenvolvimento. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades

desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias (SOARES, 1996, p. 23).

Nesse sentido, não fica difícil perceber por que nos anos de 1990 o Brasil experimentou tantas mudanças na sua estrutura econômica e social, que afetaram sobremaneira a classe trabalhadora, que vem sofrendo com a diminuição dos postos de trabalho, instabilidade no emprego, desregulamentação das leis trabalhistas/flexibilização do mercado de trabalho, resultando em uma situação de pobreza, onde direitos universais são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias.

O fato é que, ao lado de uma pobreza de raízes seculares e uma pauperização engendrada por uma crise econômica prolongada e pela precariedade dos serviços sociais básicos, as transformações na economia vêm produzindo o que a literatura chama de “nova pobreza”, que escapa as soluções conhecidas e formuladas nos termos das políticas redistributivas e compensatórias, pois estas têm por pressuposto exatamente o que parece de estar deixando de ser plausível, ou seja, a integração regular no mercado. Mas isso também significa reconhecer que a questão social não existe de forma unívoca, pois é multifacetada na ordem de suas causalidades e também muito diferenciada conforme regiões, cidades e grupos sociais afetados (TELLES, 1994, p. 11).

Tais políticas encontram-se subordinadas à lógica do capital e subsidiam políticas macroeconômicas, evitando o acirramento dos conflitos sociais e dando um efêmero alívio à pobreza. No âmbito social, a política de educação vem ganhando destaque porque, segundo apontado em (SOARES, 1996, p. 30), ela é vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação do capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

A criação dos Institutos Federais se insere nesse movimento do capital, tanto que os anos 2000 representam o momento de maior crescimento dessas instituições, fato que coincide com o período de expansão das políticas neoliberais no país. A educação, especialmente a profissional, adquire um papel fundamental, pois a ela é delegada a responsabilidade de formar um novo tipo de profissional, versátil, capaz de se adequar às inconstâncias e exigências do mercado mundial.

Para isso, novas concepções de ensino e avaliação são integradas ao sistema educacional que adota a concepção de competência e habilidades. Para Lima (2004), essa formação por competência pretende adequar o trabalhador às novas exigências do modelo de desenvolvimento baseado no neoliberalismo, que impõe novas formas de organização do trabalho e advém dos

[...] efeitos do processo de reestruturação produtiva em curso, sob a ótica do emprego, e da qualificação do trabalho humano, que na visão da autora, são

incertos e variam sob condições sociopolíticas distintas e de acordo com os arranjos organizacionais dominantes (LIMA, 2004, p. 50-51).

Através desse acesso à qualificação, que no caso dos institutos seria ofertada para populações presentes nos interiores do país, seria possível a superação das desigualdades sociais e a conseqüente inclusão dessa parcela da sociedade. Dessa forma, podemos compreender que a solução para os problemas sociais, apontada pelo capitalismo via Estado, está associada à adequação das políticas educativas à análise econômica, que imbuída de valores e princípios neoliberais consegue deslocar o cerne do problema para a esfera privada ou relacionar o sucesso escolar apenas à condição socioeconômica dos estudantes.

As prioridades de atendimento nas políticas educativas se concentram na educação básica, deixando outros níveis, como por exemplo, o superior, a cargo das instituições privadas. Obviamente que esse interesse pela educação básica, em detrimento do investimento em níveis mais elevados de educação, está impregnado de uma visão mercadológica, pois à medida que os investimentos públicos são reduzidos, são introduzidas, ao mesmo tempo, medidas que atendem aos interesses dos grupos empresariais da educação favorecendo e incentivando o processo de privatização do ensino superior.

Esse movimento que desloca os recursos públicos para as grandes empresas da educação faz parte do processo de desresponsabilização do Estado, que regido pelos princípios neoliberais, minimiza seu campo de atuação. Sendo assim, observamos que paulatinamente há essa transferência de atribuições, sob o discurso de que políticas sociais pesam a máquina estatal, colocando em risco a governabilidade do país.

Desse modo, o Estado deve se ater à responsabilidade de ofertar o ensino básico, possibilitando iguais oportunidades para todos na primeira etapa formativa, deixando para a iniciativa privada a oferta da educação superior, e, para o indivíduo, a responsabilidade de acessá-la mediante ao esforço e mérito.

Investir em educação básica em tempos de instabilidade econômica parece menos perigoso do que investir na formação de profissionais que logo recorrerão ao mercado de trabalho em busca de um emprego e, diante das condições de desemprego estrutural, se somarão aos milhares de desocupados. Esse cenário não parece nada favorável para um mercado que precisa vender o sonho de que um emprego só é possível com alta qualificação.

Dadas as incertezas no curso da economia, somadas à previsão de que um novo modelo de desenvolvimento “informacional” demandará força de trabalho flexível, facilmente reciclável [...] sustenta-se a ideia de que é mais seguro

investir na educação básica. “Básica” refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita) como à sua identificação com os primeiros anos de educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas (CORRAGIO, 1996, p. 105).

Enquanto a educação básica prepara pessoas que só devem ingressar no mercado tempos depois, quando o mercado já terá tido oportunidade de criar novas frentes, a educação superior forma profissionais ávidos por emprego que, até certa medida, são benéficos ao capital, tendo em vista que quanto maior o número de trabalhadores qualificados no mercado e o menor número de vagas, maior será a concorrência e menores serão os salários. Por outro lado, o aumento do número de profissionais qualificados sem emprego é um risco ao processo de legitimação do sistema que necessita de consenso e estabilidade para se desenvolver.

Outro movimento observado por Corragio (1996), na década de 1990 e que também é observado no campo das políticas educacionais dos anos de 2000 é como o mercado tem ditado os rumos da educação, principalmente a universitária, que está cada vez mais alinhada às demandas da economia. Essa reaproximação entre mercado e universidade vem sendo feita com base no entendimento de que a universidade se distanciou dos interesses econômicos, inclusive, investindo em áreas de formação que não possui ligação tão estreita com a economia.

Faz-se necessário apontar que o investimento em educação básica não se restringe à realização de interesses puramente econômicos. A ênfase dada a esse nível educacional está bem articulada a outros objetivos, como bem assinalado por Corragio (1996).

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficiência econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se essa prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão) (CORRAGIO, 1996, p. 109).

Essa visão nos leva a uma reflexão instigante sobre o processo de expansão da educação profissional por meio dos Institutos Federais nos últimos anos que, sem dúvidas, ampliou o número de vagas, mas, na nossa concepção, é uma estratégia insuficiente para transpor os determinantes que levam à pobreza, justamente porque esses fatores estão arraigados à estrutura social, podendo essa instituição apenas possibilitar o mínimo necessário para formar profissionais credenciados a disputar as poucas vagas presentes no mercado.

Essa ampliação pode significar o que Corragio (1996) diz ser uma não percepção dialética entre extensão e qualidade.



Porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretende resolver o problema da qualidade como se fora um problema “da sala de aula”, pela mudança na proporção de insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições estruturais dos níveis de aprendizado efetivo) (CORRAGIO, 1996, p. 109).

Observando essa questão por esse prisma, acreditamos que uma análise sobre a assistência estudantil merece ser mais bem aprofundada, buscando compreender como essa estratégia, divulgada como essencial, responde às demandas postas pelos estudantes, principalmente aqueles que fazem parte do IFMA. É o que buscaremos fazer em seguida.

### **3.1 A trajetória da assistência estudantil no IFMA: ações pontuais para demandas diversas e crescentes**

Podemos afirmar que a assistência estudantil dentro do Instituto Federal do Maranhão tem como divisor de águas a aprovação da política de Assistência ao Educando (PAE) do IFMA, em dezembro de 2014. Mas a trajetória da assistência estudantil no IFMA iniciou-se quando essa instituição ainda era CEFET-MA. Dentre as ações desenvolvidas, analisamos alguns documentos institucionais sobre assistência estudantil, que foram disponibilizados pela Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE) do Campus São Luís - Monte Castelo (unidade mais antiga da instituição). Eles demarcam a presença de dois projetos que tinham bastante expressividade dentro da assistência estudantil. O projeto de isenção de taxa para participação no processo seletivo, e outro, denominado Bolsa de Trabalho.

Segundo o documento norteador, o projeto de isenção de taxa de inscrição, criado em 1999 para os cursos superiores e no ano seguinte para os cursos de ensino médio e técnico, possuía um caráter socioeconômico, visto que buscava favorecer a participação de alunos carentes da rede pública de ensino no processo de seleção para a educação superior oferecida pelo CEFET-MA.

Através desse projeto, o CEFET-MA firma-se na sociedade maranhense como uma instituição preocupada em cumprir sua função social, colocando-se a serviço da população, com vistas a favorecer o exercício da cidadania, a partir do entendimento de que a educação é um direito de todos (RAMOS; ABREU; BARRETO, 1999, p. 1).

A crise socioeconômica que assola o país manifesta-se de modo bastante acentuado no nosso Estado, estando presente em todas as instâncias da sociedade, e

de modo ainda mais acirrado, no cotidiano das populações carentes, que têm o acesso aos direitos sociais cada vez mais limitados, situação que se agrava em decorrência do crescente índice de desemprego e subemprego, empurrando inúmeras famílias para a economia informal e lançando cada vez mais cedo os jovens no mercado de trabalho. Por outro lado, as novas exigências desse mercado, colocam para esses jovens a necessidade de um processo permanente de capacitação (RAMOS; ABREU; BARRETO, 1999, p. 2).

A isenção de taxa aos candidatos “carentes” para participarem do Vestibular era vista como uma ação necessária diante das condições de pobreza que atingia boa parte da população. Na análise do projeto, os formuladores demonstram perceber que o pagamento da taxa para participação no processo seletivo já se configurava como uma primeira seleção, ou seja, antes mesmo de fazerem a prova, muitos candidatos já seriam “reprovados”.

Diante desse entendimento, permitir o acesso dos candidatos ao processo seletivo significava transpor uma primeira barreira para entrada na universidade. Na visão dos formuladores, ao adotar ações como essas, a instituição, na ocasião, o CEFET-MA, estaria exercendo de modo mais amplo o seu papel na sociedade, contribuindo para minorar as dificuldades de acesso à universidade.

Para que os candidatos pudessem ser isentos do pagamento da taxa de inscrição, os formuladores, com base nas suas concepções acerca do projeto isenção de taxa, elaboraram um conjunto de critérios para participação. São eles:

Ser proveniente de família de baixa renda, determinado a partir de dados que estabeleçam correlação entre renda mensal familiar e número de dependentes; Ser proveniente de rede pública; em caso de empate de renda per capita será isento o candidato que apresente maior número de dependentes; Comprovante de ser arrimo de família; Comprovante de aluguel da moradia ou prestação da casa própria; Continuando o empate, terá prioridade o candidato que tiver maior idade. (RAMOS; ABREU; BARRETO, 1999, p. 5-6).

Podemos observar que para a formulação de tais critérios foram consideradas, majoritariamente, as condições socioeconômicas entendidas como fundamentais para que os candidatos tenham, pelo menos, o direito de concorrer às vagas nos cursos oferecidos pela instituição. Certamente, diante do quadro social esboçado pelos formuladores, que aponta para uma precarização das condições de vida da população, um projeto como esse colabora com a quebra de barreiras que impedem as pessoas de terem acesso ao seu direito à educação.

Ao pensar no processo formativo e entender que muitos dos estudantes aprovados não dispunham das condições para permanecer na instituição, é que outro programa foi elaborado: o programa Bolsa de Trabalho, desenvolvido pelo CEFET-MA coordenado pela CAE.

A participação no projeto estava vinculada à troca de serviços prestados à instituição, por alunos regularmente matriculados:

- a) Bolsista de Ensino Médio - alunos que trabalhem em setores administrativos.
- b) Bolsista de Educação Profissional - alunos que trabalhem preferencial em laboratórios oficinas de áreas técnicas.
- c) Bolsistas do Ensino Superior - alunos que trabalhem preferencialmente em laboratórios e oficinas de áreas técnicas e setores administrativos que exijam maior especialização. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO, [199-], p. 1).

Segundo o exposto no documento, o objetivo desse projeto era “contribuir para formação profissional e cidadã dos alunos do CEFET-MA através de uma experiência de trabalho remunerado, visando sua permanência na escola e a melhoria de sua qualidade de vida” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO, [199-], p. 2).

A participação dos alunos requeria deles a realização de atividades, desenvolvidas nos setores administrativos, onde os estudantes auxiliariam os responsáveis pelos setores nas atividades pertinentes a cada setor, ou nos laboratórios e oficinas de áreas técnicas, auxiliando em tarefas definidas pelos chefes de departamento e coordenadores de curso, de acordo com sua área de estudo.

Para isso, os estudantes possuíam um regime de trabalho específico. Os bolsistas exerciam suas atividades sem qualquer vínculo empregatício com o CEFET-MA em 20 horas semanais de trabalho efetivo, conforme estabelecido na legislação trabalhista, artigo 13 do decreto nº 94.338/1987- período de trabalho de aluno bolsista será 4 (quatro) horas diárias (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO, [199-], p. 4).

Esse projeto passou por muitos questionamentos e modificações desde que foi implementado. Muito se discutia sobre a obrigatoriedade de contrapartida dos estudantes que tinham uma rotina de trabalho na instituição, comprometendo seu tempo de estudo e, muitas vezes, sem relação com sua área de formação, estando o aluno inserido nos espaços de trabalho institucionais muito mais para suprir uma carência de servidores públicos administrativos.

Esses questionamentos levaram a uma redefinição do projeto no tocante à questão da carga horária de trabalho exigida dos estudantes que, desde então, passou a ser de 12 horas semanais. Até a aprovação da PAE-IFMA, esse projeto ainda era desenvolvido na instituição. De todo modo, o que se verifica é que embora com outro nome, o projeto apoio administrativo trazia na sua essência a mesma perspectiva do projeto bolsa de trabalho.

Além desses dois projetos, Abreu (2012) relata a existência de outros projetos e também as dificuldades existentes no processo de execução deles, tendo em vista, principalmente, as condições de sucateamento das instituições públicas na década de 1990, inclusive os CEFETs.

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 pelo 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 (ABREU, 2012, p. 92).

A realidade apresentada acima demonstra a fragilidade das ações de assistência estudantil, ainda descontínuas e insuficientes. Essa realidade local é um desdobramento da falta de uma política de assistência estudantil a nível nacional que ainda carecia de institucionalização, apesar do debate já ter sido iniciado desde a década de 1980.

Entretanto, essa luta alcançou espaços estratégicos para continuar avançando em busca da consolidação de uma política. A inclusão na Constituição Federal de 1988, do artigo 206, que diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios sendo o primeiro: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) constituiu-se em um importante mecanismo legal para a construção da assistência estudantil no Brasil.

A aprovação desse texto influenciou a elaboração de outras leis de suma importância no plano educacional brasileiro, como por exemplo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação LDB, de 1996, que no artigo 3º inclui o mesmo princípio exposto pela Constituição Federal de 1988, afirmando que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A igualdade de oportunidade constitui um princípio que, segundo seus ideológicos, tem como objetivo possibilitar a determinados segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, condições equivalentes àquelas que, supostamente, já transitam como sujeitos de direitos. Em tese, por esse princípio, os indivíduos devem partir de uma posição social igual para que consigam atingir seus objetivos pessoais, profissionais, enfim, para que possam, como iguais, se mover no cotidiano. (SANTOS, 2010, p. 186).

A década de 1990 foi para a assistência estudantil um ano gestacional, ou seja, estavam sendo produzidas bases para que na década seguinte pudessem sustentar uma política de amplo

alcance. Nesse processo, a participação do FONAPRACE e da ANDIFES foi fundamental, tendo em vista o amplo processo de debate acerca da importância da assistência estudantil no acesso e garantia do direito à educação superior pelos estudantes pobres. Inclusive, houve a realização de pesquisas diagnósticas dentro das universidades a fim de revelar o perfil socioeconômico dos estudantes e que afirmavam a importância de uma política de assistência estudantil.

Em 1994, iniciaram-se as pesquisas acerca do perfil socioeconômico dos estudantes na perspectiva de apresentar dados que possibilitassem construir uma política de assistência, onde fosse assegurado não só o acesso como também a permanência dos estudantes nas universidades (FONAPRACE, 2004, p. 28). Porém essa pesquisa ainda não conseguiu fornecer subsídios tão sólidos para o erguimento de uma política em âmbito nacional.

Em um documento intitulado “Assistência Estudantil: uma questão de investimento” é apresentado que em 1997, o FONAPRACE e a ANDIFES realizaram uma pesquisa amostral do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras. Das 52 Instituições, 44 realizaram a pesquisa, com um percentual de participação de 92,36%, onde foram aplicados 32.348 questionários em um universo de 327.660 alunos.

A pesquisa de 1997 trouxe um aprofundamento das questões já levantadas em 1994 e apresentou o seguinte perfil socioeconômico. Do total de estudantes entrevistados foi possível identificar de que estrato social eles faziam parte 12,61% do A; 43,11% do B; 30,54% do C; 10,50% do D; 3,25% do E. Além disso, a demanda por assistência estudantil por programas assistenciais nas IFES foi de 44,29% dos alunos somando-se as categorias C, D, e E.

Esses dados revelaram que:

O processo de democratização no sistema educacional brasileiro particularmente nas universidades públicas passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do estado com a democratização do ensino superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os estudantes na universidade, até a conclusão do curso escolhido através da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 2004, p. 28).

Percebendo a assistência estudantil como esse importante instrumento na democratização da educação, ela devia ser concebida por parte do poder público não como gasto, mas como investimento, já que o seu desenvolvimento poderia colaborar na redução das desigualdades sociais.

Todavia, a realidade ainda demonstrava que a assistência estudantil não se constituía uma política prioritária dentro das universidades, inclusive o FONAPRACE relata que ainda nos anos 2000:

a assistência estudantil vem sendo mantida através de esforços pontuais, nem sempre suficientes, das unidades de assuntos comunitários e estudantis de cada Instituição, dependendo, também, da sensibilidade das administrações universitárias. Com muita dificuldade, 60% das IFES mantêm programas de bolsas de assistência, 58% tem programas de alimentação e 50% possuem moradias universitárias, o que contemplam, parcialmente a assistência pretendida pelo FONAPRACE. (FONAPRACE, 2000).

A partir desse quadro, e considerando a assistência estudantil como investimento, o FONAPRACE destaca como fundamental: incluir verbas específicas destinadas à assistência estudantil na matriz orçamentária anual do MEC, para cada IFE; elaborar projetos especiais para recuperação e ampliação da capacidade instalada nos ambientes destinados à assistência; estabelecer a vinculação entre ações de acesso e programas de permanência; consolidar um Plano Nacional de Assistência mediante levantamento nacional das necessidades (FONAPRACE, 2000).

Em 2001, houve a elaboração do Plano Nacional de Assistência estudantil cujo objetivo era responder aos principais desafios apontados pelos dados colhidos nas entrevistas de 1996/1997. Para isso, o Plano apresentava como objetivo geral: Definição de verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária anual do MEC para cada IFE. Em relação às Estaduais e Municipais, as dotações orçamentárias ficarão a cargo dos seus respectivos financiadores (FONAPRACE, 2001).

Esses recursos seriam destinados à aplicação em quatro grandes áreas: manutenção (moradia, alimentação, saúde, transporte, creche e pessoas com necessidades especiais - nomenclatura adotada pelo documento); desempenho acadêmico (bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, acesso à informática, fomento à participação político-acadêmica, acompanhamento psicopedagógico; cultura, lazer e esporte (acesso à informação, acesso a manifestações artísticas, culturais e esportivas); assuntos da juventude (orientação profissional, sobre mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco) (FONAPRACE, 2001). Ainda em 2001, a assistência estudantil foi inserida no Plano Nacional de Educação para os anos de 2001 a 2010.

Meta 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

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

Entre 2003 e 2004, o FONAPRACE realizou uma nova pesquisa com a participação de 47 instituições. Alguns dos dados levantados revelam que:

[...] uma parcela significativa dos estudantes de graduação das IFES, ou seja, 42,8%, pertencem a famílias cuja renda mensal atinge no máximo R\$ 927,00. Se forem considerados os estudantes pertencentes às classes econômicas B, C, D e E que perfazem 65% do total, público alvo dos programas de assistência e apoio estudantil, a renda média familiar mensal varia de R\$ 207,00 a R\$ 1.669,00.

Os jovens com até 25 anos de idade, representam 77,6% dos estudantes de graduação das IFES, em sua maioria 53% mulheres. O percentual de estudantes que não trabalham e dependem da família para o sustento representam 56%. (FONAPRACE, 2004, p. 74).

Esses e outros dados contidos na pesquisa, que tratavam do percentual de estudantes exercendo atividade remunerada não acadêmica, condições de saúde, estado civil, meios de transporte utilizados para deslocamento à universidade, alimentação, algum tipo de deficiência, dentre outros, foram utilizados para reforçar a necessidade do Plano Nacional de Assistência Estudantil, e para isso era fundamental a destinação de recursos específicos da matriz orçamentária do Estado para a promoção das ações contidas no Plano.

Em 2007, o FONAPRACE e a ANDIFES elaboraram um novo plano com base nesses dados mais recentes articulados a todas as pesquisas anteriores cujos objetivos eram garantir o acesso e a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida e ainda, garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinadas às IFES sejam exclusivas à assistência estudantil. (FONAPRACE, 2007, p. 14).

Ainda em 2007 é lançado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) através do decreto 6.096, de 24 de abril, que aponta o acesso e a permanência ao ensino superior como um dos seus objetivos principais, inclusive considera que a assistência estudantil possui papel fundamental nesse processo, principalmente diante da intensa mobilidade estudantil ocorrida depois que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser o instrumento de seleção e entrada nas universidades do país, fazendo com que muitas pessoas se desloquem das suas cidades de origem para estudar em outros municípios ou estados.

No final de 2007, após a aprovação do REUNI, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pelo MEC através da portaria de número 39, de 12 dezembro. Conforme o artigo segundo da portaria, o PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil

vinculadas ao desenvolvimento do ensino pesquisa e extensão para estudantes dos cursos superiores presenciais (BRASIL, 2007a).

A portaria de 2007 também esclarece que as ações da assistência estudantil serão destinadas a atender as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Essas devem ser executadas pelas IFES, de acordo com suas especificidades.

A regulamentação mais recente data de 2010, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que contemplou também os Institutos Federais e cujos objetivos são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Esse longo percurso da assistência estudantil a nível nacional por mais de duas décadas favoreceu o processo de consolidação dessas ações nas instituições de ensino a nível local, pois até então havia uma carência de elementos normativos mais consistentes para subsidiar práticas locais.

Quanto a isso, no IFMA, anteriormente CEFET-MA, já se articula frente às disposições do PNAES 2007 para oferta de programas de assistência estudantil, nesse primeiro momento, mais focadas nos estudantes de graduação. Em 2008 verificamos também que houve a instituição de um projeto no campo da assistência estudantil destinado especificamente para os estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). No final do ano de 2008 foi aprovada a resolução nº 55/2008, pelo então Conselho diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, a qual instituiu o Projeto de Assistência ao Educando para os estudantes matriculados nos cursos da modalidade EJA.

Em seu capítulo II, a resolução ressalta o objetivo geral desse projeto: “contribuir para a permanência do estudante no curso por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos com atendimento prioritário no seu transporte e alimentação” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO, 2008, p. 1).

As ações definidas no bojo desse projeto e que são voltadas para os estudantes inseridos na modalidade EJA incluem desde o acompanhamento da frequência e do rendimento escolar até a concessão de bolsa em pecúnia. Enquanto que para os demais estudantes de outras modalidades de ensino as ações se concentravam em atendimentos restritos e dependentes da disponibilidade



orçamentária da instituição.

Cabe ainda informar que esse projeto se iniciou quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) teve acesso a informações relativas ao alto índice de retenção e evasão dos estudantes do EJA. A partir daí foram construídas estratégias para enfrentar esses índices negativos e também para incentivar a oferta de cursos na modalidade Jovens e Adultos dentro da Rede Federal; dentre estas estratégias é que se encontra a Inserção Contributiva que essa Coordenação Nacional do PROEJA formatou.

Com a aprovação em 2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o já então IFMA iniciou um trabalho no sentido de adequar os projetos de assistência estudantil que vinham sendo desenvolvidos às novas normativas do PNAES. Nesse sentido, foram reformulados alguns projetos, como por exemplo, o auxílio transporte e também foi criado o projeto auxílio moradia. Como já mencionamos anteriormente, a criação desse projeto de moradia visa dar conta da nova realidade que se apresentava com a expansão dos Institutos e a adoção do ENEM como meio de seleção de estudantes para entrada nas universidades de todo o país.

Após essa (re)formulação, os projetos foram submetidos ao Conselho Superior do IFMA (CONSUP), que é o órgão deliberativo da instituição. A aprovação dos projetos auxílio transporte e auxílio moradia se deram respectivamente pelas resoluções nº 021/2011 (IFMA, 2011a) e 022/2011 (IFMA, 2011b) de abril de 2011.

O projeto auxílio transporte apresentava como objetivo principal “Proporcionar aos estudantes do IFMA as condições básicas para sua permanência na Instituição, bem como, garantir a igualdade de oportunidades, na perspectiva do direito social” (IFMA, 2011b, p. 3). Já o projeto auxílio moradia o objetivo geral se propunha a ” viabilizar a permanência de estudantes matriculados no IFMA em comprovada situação de vulnerabilidade econômica, assegurando-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia” (IFMA, 2011a, p. 3).

Certamente, dentro do cenário político e social entre os anos 1990 e 2010, esses projetos foram de suma importância para possibilitar o acesso e permanência de muitas pessoas na instituição, além disso, configuram-se como pontapé inicial na construção de uma política de assistência estudantil mais sólida e eficaz no cumprimento de seus objetivos junto ao público a que se destina.

Entretanto, diante das constantes mudanças na realidade, do processo de precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores e suas famílias e da chegada dos IFMA em municípios do interior do estado, as demandas da assistência estudantil não apenas cresceram

em termos quantitativos, como também se diversificaram, fazendo com que a instituição reconhecesse que aqueles projetos não davam mais conta de responder às demandas postas pela realidade, sendo assim, era necessário reformulá-los ou propor novos projetos mais próximos à realidade que se apresentava.

Nesse sentido, iniciou-se um processo de debates em âmbito institucional, que frente aos problemas apresentados, apontavam para os limites das ações existentes e requeriam a construção de ações mais abrangentes e articuladas. Foi com esse intuito que se deu início ao processo de construção da Política de Assistência ao Educando do IFMA. É esse processo que iremos resgatar a seguir.

### **3.2 O processo de formulação da PAE-IFMA**

Sabemos que no Brasil, a aprovação da Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo caminho para o desenvolvimento de políticas públicas e também de participação política da sociedade. Essa Constituição apresenta-se como um aparato jurídico legal e legítimo utilizado pela sociedade civil para demandar novas questões e avançar na garantia e ampliação de direitos. Sabemos, porém, que a conquista e ampliação de direitos não se constituem em algo dado, mas, fruto de um processo contínuo de construção e reconstrução. Sendo assim, no caso brasileiro, temos visto que desde os anos de 1990 esses direitos vêm sendo constantemente reduzidos e ameaçados, como parte das estratégias reformistas e contrarreformistas que os vários governantes passam a adotar.

No que se refere à educação, a nossa lei maior é clara. O seu artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (VASCONCELOS, 2010, p. 403).

Nota-se um alargamento na concepção do que seja educação e para quem ela se destina, nesse caso, desde então ela passa a se destinar a todos(as), independente da classe social da que faça parte; e mais, no artigo 206, inciso I também é afirmado que a educação deve ser ofertada a partir de vários princípios, entre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com base nesta concepção ampliada de educação é que a luta dos vários segmentos sociais tem sido no sentido de garantir a efetivação desse direito e ao mesmo tempo, avançar na conquista e outros mecanismos que possam corroborar a ampliação e democratização desse

direito para o público alvo da política.

Nesse sentido, já demarcamos a movimentação de dois sujeitos, o FONAPRACE e a ANDIFES que tiveram atuação fundamental para colocar a demanda pela assistência estudantil na agenda pública, trazendo para a arena política a discussão do direito a educação para além do acesso a vaga nas universidades, haja vista que essa nova concepção subjacente na política de educação aponta para a necessidade de garantir não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes dentro das instituições formativas.

Partindo do ponto mais recente, que é a aprovação do PNAES em julho de 2010, percebemos que ela desencadeou um processo de ampliação das ações de assistência estudantil na medida em que se evidencia que diversas instituições de ensino superior buscam formular as suas políticas de assistência estudantil. O PNAES apresenta apenas os programas em linhas gerais, requerendo, portanto, que cada instituição defina sua própria proposta, inclusive, os critérios de entrada nos projetos.

No seu artigo 5º, a PNAES deixa claro também que as suas ações se destinam, prioritariamente, aos 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. Vale lembrar que é também em 2008 que são criados os Institutos Federais, fato que fomenta a expansão dessas instituições para o interior dos estados. No Maranhão, essa expansão atingiu a marca de dezoito *campi* pelo estado até o ano de 2011 (ABREU, 2012). Dessa forma, podemos evidenciar que a demanda por assistência estudantil cresce ao passo dessa expansão, tanto em número de estudantes demandantes, quanto em diversidade de demandas, tendo em vista que a realidade desses interiores traz necessidades diferentes.

O financiamento dos projetos a serem desenvolvidos dentro do PNAES ficou por conta do MEC ou das instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira em vigor.

Diante do desafio e da grandeza dos objetivos propostos, ficou evidente que seria necessário a admissão de profissionais para trabalharem nos mais diversos projetos ofertados aos estudantes. Assim, vemos a inserção de assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, médicos, odontólogos, nutricionistas, técnicos em enfermagem, profissionais necessários para a composição das equipes multiprofissionais que atuam na execução das ações de assistência estudantil.

Como foi apontado no corpo deste trabalho, o processo inicial de verbalização da demanda de formulação de uma política de assistência estudantil se deu no interior das Universidades Federais. Sendo assim, ao analisarmos o Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE e pela ANDIFES que teve como base a pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes, percebemos que o público pesquisado se tratava de estudantes de cursos de graduação de nível superior, que em sua maioria estão presentes nas Universidades, embora os CEFETs também já ofertassem alguns cursos nesse nível de ensino.

Vemos ainda que a PNAES de 2010 também repõe essa prioridade de atendimento aos estudantes de graduação, tanto que no seu artigo 4º afirma 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).

Embora o PNAES tenha sido gestado no âmbito das universidades federais, suas ações abarcam, também, os Institutos Federais. Entretanto, pelo visto, essas instituições têm como público majoritário estudantes do ensino médio e técnico, cujos dados e informações não subsidiaram a formulação desse documento, mas, mesmo assim, se constituiu em um aporte legal para respaldar a construção das políticas internas dos Institutos Federais de todo o país e, como o próprio documento sugere, tais ações devem ser pensadas levando em consideração as especificidades das instituições e as necessidades dos discentes.

Essas transformações a nível nacional e local vivenciadas pelo IFMA, a incorporação de novos profissionais no campo da assistência estudantil, o incremento da demanda pelas ações desse campo e o aumento de recursos para o desenvolvimento de tais ações trouxeram a necessidade de redefinição desses projetos que vinham sendo implementados, pois havia consenso de que eles não davam mais conta de atender as necessidades que a realidade colocava. Essa avaliação mostrava que em alguns aspectos, esses projetos configuravam-se, até mesmo, como impeditivos para inserção de alguns estudantes.

A principal motivação foi aprovação do PNAES que colocou como uma exigência que todas as instituições elaborassem suas políticas. Isso que gerou esse interesse. Porque a assistência estudantil já era realizada, mas não havia um documento que desse uma direção para isso.

Houve motivações institucionais, até por que naquela época a direção também tinha interesse, a pessoa que estava na reitoria. Ele também motivou, porque ele participava a nível nacional. Então ele tinha esse interesse como gestor de que fosse elaborado a política e que fosse sistematizado melhor isso. (Entrevistado

1, informação verbal)<sup>2</sup>.

Ademais, sentia-se também a urgência de definição de novos projetos/ações dentro da assistência estudantil, haja vista que os estudantes demandavam a atenção para questões que estavam para além de transporte e moradia.

Nesse sentido, foi formado um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela portaria nº 2.624, de 01 de junho de 2012, que reuniu 08 (oito) assistentes sociais de diversos campi do IFMA.

Segundo um dos relatórios, elaborado pela presidente do grupo de trabalho responsável pela formulação, essa equipe foi constituída a partir de uma demanda advinda de uma reunião de assistentes sociais do IFMA realizada em março de 2012. A reunião que teve como objetivo discutir demandas da categoria, orçamento da assistência estudantil para aquele ano, também apontou para a necessidade de construção de uma Política de Assistência Estudantil para a instituição.

Segundo esse relatório,

Com o apoio da Pró-reitoria de Ensino, o grupo de trabalho tem como responsabilidade traçar os passos para a construção da Política de Assistência Estudantil do IFMA que trata de um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes do IFMA, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (IFMA, 2012, p. 1).

Esse grupo de trabalho, baseado no que estava estabelecido nas legislações nacionais (Constituição Federal, LDB) e também no PNAES, elaborou um documento visando definir e direcionar as ações da assistência estudantil no IFMA. Esse documento foi repassado aos demais profissionais da assistência estudantil para que dessem suas contribuições, uma vez que havia ações a serem desenvolvidas pelos setores de saúde, psicologia, dentre outros.

Nesse processo de construção que vai da criação do Grupo de Trabalho até a participação dos outros profissionais da assistência estudantil na elaboração da política, dois fatos nos chamaram atenção. O primeiro refere-se à constatação de que esse primeiro grupo foi formado exclusivamente pelos profissionais do Serviço Social e outro está relacionado à participação dos demais profissionais.

Quanto ao primeiro aspecto, parece haver um entendimento subjacente de que os profissionais do Serviço Social são, por excelência, os mais aptos a trabalhar no campo da

<sup>2</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

assistência, seja ela qual for. Essa visão pode gerar alguns problemas. De um lado cria-se um “monopólio” em torno de práticas coletivas que envolvem o campo da assistência, seja na Política de Assistência Social ou em outras políticas que fazem uso de práticas assistenciais no seu conjunto. De outro, criam-se clivagens dentro de um espaço que precisa ser pensado coletivamente, mas devido ao fato de muitos sujeitos não se reconhecerem nesse contexto, afastam-se, deixando para quem tem a “obrigação”. Com base nas entrevistas colhidas, essas concepções nortearam a elaboração da PAE-IFMA.

São os profissionais (Serviço Social) que historicamente trabalham com a questão da assistência e as outras categorias não se sentem parte da assistência. Mas, acho que na hora da formação desse grupo não houve esse pensamento, mas não foi colocado isso em discussão que assistência estudantil não é só formado por assistente social (Entrevistado 1, informação verbal)<sup>3</sup>.

Parece que a assistência é de responsabilidade do Serviço Social. A concepção errada que tem da assistência e isso dificulta a participação de outros profissionais. Parece que eles não se viam dentro do processo, eles não entendiam que eles tinham participação preponderante dentro da gestão da assistência. Isso dificultou muito, tanto e que atrasou muito o debate entre nós, por que não tínhamos as contribuições dos outros profissionais. Como os assistentes sociais lidam mais diretamente com a questão dos recursos, os outros profissionais não veem essa responsabilidade dentro da política. Parece que eles não se veem como parte da assistência. Não tivemos o acolhimento como deveria. Tivemos problemas com categorias que não se viam e até tiraram suas atribuições dentro da política (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>4</sup>.

Esses relatos refletem o jogo de forças que envolve a elaboração de uma política. Os sujeitos não são agentes neutros e agem com racionalidades e interesses distintos. A falta de um consenso em torno do que é a política de assistência, quem dela faz parte, quais as competências de cada profissional já trouxe conflitos na fase de formulação, o que indica que, caso essas questões não sejam resolvidas e afinadas, certamente haverá dificuldades na etapa de implementação da política.

Além disso, essa comunicação truncada pode ter relação com a falta de experiência de muitos profissionais, os quais na sua grande maioria eram recém-ingressantes no IFMA e não tinham vivência na área de educação e tão pouco com assistência estudantil. Ademais, nota-se que naquele momento havia uma carência de conhecimento técnico referente à elaboração de políticas públicas, sendo assim, as construções realizadas levaram mais em consideração as práticas cotidianas do que elementos de ordem técnico-científico.

<sup>3</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

<sup>4</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

Após a devolutiva dos demais profissionais, o grupo de trabalho acatou as sugestões apresentadas e fez as devidas alterações na proposta de Política de Assistência Estudantil do IFMA. Em seguida o grupo submeteu essa proposta a uma consulta pública dentro da instituição, propiciando aos vários segmentos presentes na Instituição - docentes, técnico-administrativos e estudantes, que tivessem a possibilidade de debater o documento, inclusive, apresentando contribuições.

Esse momento de debate nos vários *campi* ficou definido da seguinte forma: os profissionais do Serviço Social que estavam mais próximos ao debate deveriam organizar esse momento, tanto com os servidores quanto com os estudantes. Porém não foi uma tarefa tão simples.

Nós fizemos dentro do cronograma cada assistente social ia pro seu campus fazer um processo de debate. Alguns fizeram, nem todos. Não só dos discentes mas todos os atores envolvidos. Tivemos dificuldades de reunir as pessoas. Com muita dificuldade conseguimos ter um pouco da participação dos estudantes. (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>5</sup>.

O relatório acima citado ainda ressalta que durante esse processo houve diversas dificuldades, como por exemplo, o deslocamento dos profissionais para São Luís, onde aconteceram os encontros. Foram destacados também problemas com a liberação de diárias e passagens para esses profissionais e, ainda, problemas de interlocução com os outros profissionais, principalmente no que se refere à definição de competências no âmbito da política.

Essas dificuldades “arrastaram” o debate da política para o ano seguinte. Em junho de 2013, foi realizada uma reunião com o Reitor do IFMA e algumas assistentes sociais, no sentido de pedir o apoio dele no trabalho de sensibilização dos gestores e integrantes do membro do CONSUP, órgão com responsabilidade deliberativa dentro do IFMA.

O apoio da reitoria também foi solicitado no sentido de que os gestores dos *campi* colaborassem e apoiassem o processo de debate nas unidades, a fim de dar maior legitimidade à proposta e, também, permitir e incentivar a participação dos estudantes, docentes e técnicos administrativos. O apoio solicitado via memorando institucional requeria urgência na apreciação da proposta, tendo em vista que ainda havia um longo processo de debate antes da aprovação pelo CONSUP. Os planos eram de que a política fosse aprovada ainda no ano de 2013, e assim já pudesse ser implementada a partir do início do ano de 2014.

<sup>5</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

De acordo com os documentos e informações obtidas no site do IFMA, observamos que houve uma parada nesse processo. A apreciação pelo CONSUP não aconteceu em 2013, sendo postergada a análise para 2014.

Antes da reunião do CONSUP a proposta da PAE-IFMA foi apresentada para o Colégio de Dirigentes (COLDIR) do IFMA, o qual agrega gestores institucionais. A solicitação para a entrada da política na pauta dessa reunião teve a intenção de discutir a proposta e também buscar apoio para o momento de votação, tendo em vista que alguns gestores são membros do CONSUP.

A inclusão do debate acerca da política de assistência no COLDIR aconteceu por três vezes. A primeira reunião havia acontecido no Campus São Luís - Centro Histórico, em 2013. Mas as discussões não avançaram devido ao debate instaurado, quando foi proposta a retirada do Projeto Apoio Administrativo. Na segunda, que ocorreu no Núcleo Avançado Itaqui-Bacanga, a pauta da política não chegou a ser apreciada por causa do esgotamento do tempo. A última foi realizada em novembro de 2014, quando da realização da 45ª Reunião do COLDIR, no município de São Raimundo das Mangabeiras.

No primeiro momento tivemos uma reunião do COLDIR no campus Centro Histórico onde apresentamos pela primeira vez o nosso trabalho. A reunião estava transcorrendo normalmente, sem grandes embates até o momento em que chegamos ao ponto dos programas. Eles perguntavam: Onde está aquele programa onde os alunos ficam nos setores? Quando dissemos que o programa não faria mais parte da assistência e que ele seria extinto aí foram duas ou três horas de intenso debate sobre esse ponto. Acho que só conseguimos tirar aquele programa porque o Reitor estava nos apoiando e também concordava com a extinção do programa. Muitos diretores que estavam na reunião defendiam continuidade do programa, mas recuaram no momento em que o Reitor se colocou a favor de extinguir aquele programa. (Entrevistado 4, informação verbal)<sup>6</sup>.

As resistências se concentravam principalmente na extinção da contrapartida dos estudantes participantes do projeto apoio administrativo. A proposta que estava sendo analisada acabava com a obrigatoriedade dos estudantes de exercerem alguma atividade dentro da instituição e o projeto passaria a ser chamado de Bolsa de Estudo.

Muitos servidores, incluem-se nesse conjunto, gestores, professores e técnicos e até membros do próprio grupo de trabalho que estava na elaboração, eram contrários a essa proposta, pois, na visão deles, isso incentivaria o aluno ao não trabalho. Além disso, acreditavam que a

---

<sup>6</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.



presença dos alunos no ambiente institucional gerava incentivos positivos nos estudantes, além de lhes possibilitar aprendizagem para o seu futuro exercício profissional.

Entretanto, a proposta foi arquitetada no sentido de garantir o direito à educação do estudante, preservando inclusive o seu tempo de estudo diário e sua participação nos demais eventos acadêmicos. Além disso, havia muitos relatos de distorções na execução desse projeto: estudantes que acabavam se responsabilizando pelos setores, realização de carga horária acima do regulamentado, execução de atividades totalmente incompatíveis com a necessidade do setor ou atividades divergentes com a formação que estavam recebendo na instituição.

Os que achavam que devia ter a contrapartida, era pra que aquilo não parecesse que fosse de graça, uma doação. Por outro lado as pessoas que não concordavam que não devia ter essa contrapartida, porque se era um direito do aluno ele não tinha que retribuir de nenhuma forma. Era um direito dele e ele deveria receber para utilizar com o estudo e não dar contrapartida para a instituição. Até porque, pela experiência, o que acontecia era que o aluno era uma mão de obra barata para a instituição e acabava sendo prejudicado no seu estudo, porque ele ficava sem tempo de desenvolver suas atividades escolares. Foi algo assim muito debatido, mas no final prevaleceu a proposta e projeto e foi transformado em bolsa de estudo. (Entrevistado 1, informação verbal)<sup>7</sup>.

Outro elemento bastante presente nas entrevistas e que reflete as nuances do movimento de elaboração das políticas públicas foi o apoio dado pelo Reitor, à época, à proposta de extinção do projeto apoio administrativo. Segundo informações, seu posicionamento foi de suma importância no processo de diálogo e convencimento dos demais dirigentes. Além disso, a persistência, resistência e visão dos profissionais do Serviço Social também foram decisivas para essa aprovação.

Uma coisa importante foi a própria visão que o gestor tinha. Como eu falei, ele participava dessas discussões sobre assistência estudantil a nível nacional e ele sabia da importância da assistência estudantil. Ele foi uma força. Por outro lado, a própria concepção e interesse dos assistentes sociais, dos profissionais que estavam nesse grupo e viam isso como algo importante no IFMA, pra que realmente pudesse atender da melhor forma o interesse dos alunos. (Entrevistado 1, informação verbal).

Um elemento que contribuiu bastante foi que o Reitor da época conhecia bem esse debate e fato dele ter se posicionado favorável contribuiu. Pra ver como a opinião do gestor faz toda a diferença. Eu não tenho dúvida de que a opinião dele favorável a proposta, contribuiu com que fosse aprovada com mais facilidade. (Entrevistado 3, informação verbal).

Quando do fechamento da proposta, foram analisados os aspectos favoráveis e desfavoráveis do projeto, inclusive fatos que aconteciam na realidade cotidiana. Nas discussões,

<sup>7</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

optou-se por manter a proposta que retirava essa obrigatoriedade de atividades em setores administrativos; um dos motivos, além dos já acima citados, foi a falta de condições para manter uma fiscalização efetiva de todas as atividades. Ficando o estudante obrigado a apresentar:

- I - frequência mínima de 75% nas aulas e atividades pedagógicas obrigatórias, confirmada pelo responsável pela execução dos Programas de Assistência Estudantil de cada Campus, ao final de cada bimestre, por meio Sistema Q-Acadêmico;
- II - apresentação de relatório mensal do estudante em modelo próprio, dentro dos prazos estabelecidos em regulamento, entregue ao setor responsável pela execução dos Programas de Assistência Estudantil de cada Campus;
- III- participação em atividades educativas promovidas pelo Setor responsável pela Assistência Estudantil. (IFMA, 2014a).

Até a aprovação da versão final da PAE-IFMA, o projeto passou por muitas modificações como, por exemplo, a retirada dos itens II e III acima elencados. Sendo assim, a avaliação socioeconômica e a frequência passaram a ser os critérios de entrada e permanência.

No artigo 25, que apresenta o projeto Bolsa de Estudo, ficou evidente que esse “tem por finalidade assegurar a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade social, por meio da concessão de bolsa mensal em valor pecuniário, para custear despesas decorrentes do seu processo socioeducativo” (IFMA, 2014b).

O texto foi apresentado aos dirigentes presentes, que fizeram algumas considerações, as quais, em linhas gerais, não alteraram o conteúdo substantivo da política, mas apenas sugeriam mudanças de termos que esclarecessem melhor o documento. Como pode ser constatado, o caminho percorrido pela PAE-IFMA foi longo e é marcado por construções e desconstruções.

Posterior aos debates, embates, resistências e introdução das contribuições que foram levantadas na consulta pública, a PAE foi reformulada e preparada para ser apresentada ao CONSUP. Esse processo também foi cheio de mediações e diversas articulações, a fim de sensibilizar os gestores e todos os membros do CONSUP para a importância da aprovação desse documento. Esse trabalho de convencimento, persuasão, foi intenso, de muito diálogo, pois ainda havia resistências de alguns dos membros.

Retomando o percurso da aprovação da proposta geral, identificamos que depois da inserção da votação da PAE na pauta do CONSUP, ela foi aprovada e regulamentada pela Resolução 064, de 05 de dezembro de 2014. Em 2015 deu-se início a reestruturação dos projetos e a construção de novos, em conformidade com o que estabelece a PAE-IFMA. Conforme o exposto no artigo 1º da PAE-IFMA, ela se configura como: um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas para garantir o acesso, a permanência e a

conclusão do curso pelos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (IFMA, 2014b, p. 2).

Essa concepção exposta acima e os princípios contidos na PAE-IFMA serão alvo de nossa análise no item seguinte; a partir deles buscaremos subsídios para discussão e interlocução com autores que discutem categorias contidas no seu corpo.

### **3.3 Concepção da Política de Assistência ao Educando do IFMA**

A formulação de políticas públicas é um movimento complexo e envolve diversos sujeitos nesse processo. Agentes públicos, movimentos sociais, governo e mandatários trazem suas reivindicações para serem discutidas e, a partir disso, formulam propostas de implementação a partir de um consenso possível. Conforme afirma Silva (2013),

[...] 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, 2013, p. 27-28).

A assertiva da autora destaca que a formulação das políticas públicas não é um ato isolado e tampouco neutro, pelo contrário, encerra a agregação de um conjunto de forças sociais com concepções e ideologias diversas. Desse modo, tais políticas expressam a ação de sujeitos que possuem e representam interesses às vezes contraditórios, assim, no decorrer desse processo é que tais interesses são compatibilizados levando em conta os aspectos presentes no movimento da realidade social concreta.

É com base nesse entendimento que consideramos a Política de Assistência ao Educando do IFMA como um instigante objeto de estudo, visto que como já exposto neste trabalho, o seu processo de formulação foi perpassado por diversos interesses e teve o envolvimento de diversos sujeitos sociais. Ademais, expressa:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade pelos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (IFMA, 2014b, p. 2).

Ao expor essa concepção podemos notar que a PAE-IFMA é elaborada com o propósito de atender às demandas postas pelos estudantes, tendo como base as ações de intervenção apontadas pelo PNAES 2010, fundamentadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de

Diretrizes e Bases de 1996, as quais em linhas gerais, reconhecem a necessidade de garantir “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Com isso, a PAE-IFMA deixa evidente que o acesso à educação por si só não basta, sendo necessário o suporte de outras ações como essas de assistência estudantil, cujo apoio significa melhoria na qualidade de vida desses estudantes, podendo também, vir a proporcionar melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a referida política deixa claro que o acesso a uma formação possibilita ao estudante um conjunto variado de conhecimentos que lhes darão melhores condições de integração na sociedade, tanto laboral, quanto social. Além disso, ao propiciar tais condições de permanência, pretende garantir ao estudante uma educação ampla, de qualidade, inovadora e criativa, que está nas entrelinhas, sendo ofertada na instituição.

A PAE-IFMA foi pensada pelos formuladores para que implementadores, gestores, docentes e discentes tivessem um referencial para adoção e construção de ações no campo da assistência estudantil do IFMA, ou seja, todas as atividades nessa área devem buscar na política, orientações e respaldo, a fim de dar unidade aos trabalhos, proporcionando o alcance dos objetivos previstos, quebrando com iniciativas isoladas que possam afrontar os princípios nela estabelecidos.

Pretende, ainda, desenvolver programas e projetos capazes de assegurar o direito à educação dos estudantes do IFMA, subsidiando as práticas escolares ou as condições mínimas de permanência. Desse modo, tem um amplo espectro de intervenção que, segundo os seus elementos constituintes, está para além da redução dos agravos advindos de situações socioeconômicas desfavoráveis.

O desenvolvimento dessas ações deverá estar orientado com vistas a proporcionar a inclusão social dos estudantes, a partir de uma formação ampla, produção do conhecimento e melhor desempenho acadêmico.

A partir disso, podemos perceber que a concepção da PAE-IFMA para os seus formuladores tem como objetivo contribuir, principalmente, com os estudantes pobres, na melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010), minimizando os efeitos das desigualdades sociais e promovendo a inclusão social.

Fica dessa forma evidente que a PAE-IFMA aspira ser uma política democrática e emancipadora, permitindo que os estudantes, inclusive os pobres, tenham melhores condições de estudarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas enquanto estiverem na instituição.

Isso, certamente, configura-se um passo à frente, porque, de fato, frente ao processo de empobrecimento da classe trabalhadora, muitas famílias possuem sérias dificuldades de manter seus filhos na escola.

Por outro lado, vemos também que os formuladores da PAE-IFMA associavam inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhor desempenho acadêmico, estabelecendo, assim, relação entre inclusão e mérito.

Desse modo, reafirmam a concepção meritocrática de que só os melhores, os mais bem preparados terão oportunidades de emprego, dada a escassez de vaga e alta seletividade e exigência do mercado. Sendo assim, ao evitar que os estudantes abandonem ou tenham baixo rendimento, a PAE-IFMA possibilita melhores condições de competitividade entre àqueles que não possuem e àqueles que possuem condições socioeconômica favoráveis, permitindo aos primeiros que, pelo menos, se igualem nas condições de acesso ao conhecimento, possibilitando assim, uma disputa e competição mais equilibrada.

Todavia esse conteúdo presente na política não é algo independente e fruto da vontade de seus propositores, na verdade, obedece a lógica capitalista, presente no conteúdo ideológico neoliberal, que tem se entranhado no campo educacional e que acaba colocando no mérito individual o sucesso e o fracasso das pessoas.

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo etc. (GENTILI, 1996, p. 6).

No Brasil, principalmente a partir da década de 1990, a ideologia neoliberal invade o campo das políticas públicas, modificando a perspectiva da intervenção estatal tanto na forma quanto no conteúdo dessas políticas. Essa mudança de orientação estatal visa dentre outros objetivos, a redução dos gastos públicos sob a alegação de que, assim, estaria enfrentando a crise. Sabe-se, no entanto, que tais medidas são parte das estratégias de reestruturação do capital. Segundo Lima (2004, p. 180), o mundo do trabalho vem experimentando um conjunto de transformações que afetam o nível e a qualidade do emprego, os requisitos de qualificação, bem como o padrão de gestão estatal da força de trabalho.

Nesse contexto de ajuste, o investimento em educação então seria uma forma de incrementar o sistema produtivo e a exigência por níveis cada vez mais elevados de escolaridade, uma forma de ocultar as debilidades do sistema, transferindo para o âmbito individual a responsabilidade de estar empregado.

Esse pensamento com base na ideologia neoliberal, vem subsidiando a política de educação brasileira que se conforma em reduzir seu campo de atuação à tarefa de formar pessoas para o mercado de trabalho, sendo assim, a inclusão social por meio do trabalho é uma inclusão para dentro do sistema capitalista, de forma que uma rede bem interligada e coesa é tecida pelo capital junto com o Estado para a sociedade, impossibilitando, muitas vezes, a visão de que é possível construir novas formas de organização.

Dessa forma, a PAE-IFMA traz na sua concepção uma proposta que embora sinalize para uma educação mais ampla, no que se refere ao entendimento de que essa é um direito, não consegue romper com a educação nos moldes do capital, pois apenas oferece as mínimas condições para que os estudantes não interrompam seus estudos, diminuindo, assim, as chances deles se juntarem à grande massa que não tem sequer a oportunidade de competir pelas escassas vagas disponíveis.

Ao analisar a proposta formulada pelos propositores da PAE-IFMA, percebemos que há um entendimento de que é possível “promover a inclusão social por meio da educação” (IFMA, 2014b). Entretanto, no nosso entendimento, essas mudanças se dão em nível aparente, ou seja, são mudanças que atingem os estudantes nas suas condições e necessidades mais imediatas, mas, em tese, não modificam a ordem imposta pelo capital, pelo contrário, as reforçam.

Obviamente, não queremos dizer que a PAE-IFMA fracassa em sua missão, até mesmo porque reconhecemos que a resolução de todos os problemas sociais não se constitui pretensão de uma única política, mas devemos pontuar que esse conjunto de ações que propõe desenvolver, atinge de forma efêmera as situações enfrentadas pelos estudantes, proporcionando apenas um alento momentâneo às suas demandas. Além disso, acreditamos que a política não tem como assegurar inclusão social, mesmo que os estudantes passem por todo o processo formativo, pois isso depende de outras variáveis que estão fora do alcance da política de assistência estudantil e de educação.

Cabe destacar que a formulação da PAE-IFMA se constitui um primeiro esforço em sistematizar em um só documento as ações no campo da assistência estudantil que, até então, eram realizadas de maneira isolada e sem diretrizes bem definidas. Nesse sentido, pode-se perceber que a construção dessa política, em si, já é um avanço, entretanto, é necessário que ela

seja amadurecida e discutida a fim de ser uma proposta realmente inovadora.

As limitações apresentadas pela PAE-IFMA, no entanto, não anulam o esforço e a luta da sociedade civil, estudantes e trabalhadores da educação em evitar o processo de desresponsabilização do Estado por meio das suas instituições frente às demandas dos estudantes. Em meio ao esfacelamento dos serviços sociais públicos, a construção de uma política que objetiva garantir o direito à educação de estudantes de escola pública, afirma a responsabilidade do IFMA em preservar esse direito.

Com críticas ao conteúdo, à aplicação dos conhecimentos e a quem eles beneficiam, não podemos deixar de analisar que as políticas públicas são permeadas de contradições. Por um lado, dissemos que ela é insuficiente e que por fatores de ordem estrutural e, até mesmo, de concepções poderá ter dificuldades no alcance de seus objetivos.

Por outro lado, em meio às perdas de direitos sociais, da corrosão do sentido da responsabilidade pública (TELLES, 1994), ter uma política que aspire possibilitar melhores condições de permanência aos estudantes, chama e dá ao Estado um dever que é seu, indo de encontro à onda que joga para o universo particular a incumbência de zelar por um interesse que também é público.

Dado o nível de inter-relações presentes na constituição de uma política pública, a análise da concepção da PAE-IFMA traz a necessidade de compreendermos seus princípios, tendo em vista que eles buscam sustentar e dirigir o caminho que a política percorrerá para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, no próximo item, nos debruçaremos sobre os princípios balizadores da PAE-IFMA.

### **3.4 Princípios, fundamentos e estrutura da Política de Assistência ao Educando do IFMA**

A PAE-IFMA reconhece que o acesso à educação é um direito de todos e um mecanismo de inclusão social, por isso, é necessário assegurar condições para que esse acesso também possibilite a permanência dos estudantes dentro da instituição. Na base desse pressuposto existem princípios norteadores que consideramos essenciais para o entendimento dessa política e que, na nossa visão, embasam e se expressam na perspectiva adotada na sua construção. São elas: democratização da educação; orientação humanística; transparência; gratuidade

Nesse sentido, o ponto de partida da nossa análise se volta para buscar entender o significado dessas categorias e como elas estão subjacentes nesse documento, de modo explícito ou não, e como se articulam e imprimem direção às ações da política.

Veamos o que diz o texto da PAE-IFMA, mais especificamente o seu segundo artigo, onde são apresentados os princípios que a fundamentam:

I- gratuidade do ensino; II- garantia de igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso no IFMA; III- formação ampliada na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes; IV- garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; V- defesa em favor da justiça social, respeito à diversidade e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física. VI- promoção da inclusão social pela educação; VII- divulgação ampla dos serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão; VIII- orientação humanística para o exercício pleno da cidadania. (IFMA, 2014b, p. 2).

Analisando esses princípios expostos, podemos dizer que os formuladores da PAE-IFMA sinalizam para a necessidade de o IFMA fazer a defesa da educação pública e gratuita, considerando que ela é dever do Estado. Além disso, deve também criar condições para que os estudantes possam não só ingressar, mas permanecer na instituição. Desse modo, os alunos estariam a partir do acesso à educação, tendo mais chances de serem incluídos na sociedade por meio do trabalho.

Podemos denotar que essa concepção converge para aquela já exposta nos principais documentos norteadores da política de educação brasileira. Sendo assim, a PAE-IFMA afirma a educação como direito e bem público, ou seja, uma educação que tem uma razão de existir para além da satisfação dos interesses individuais e de mercado.

Entretanto, sabemos que mesmo a educação sendo concebida como direito de todos, a realidade nos apresenta a face contraditória dessa afirmação, pois é crescente o desvirtuamento desse significado, passando a educação a ser tratada como uma mercadoria; sendo assim, compra quem tem recursos para pagar.

Essa desconstrução da noção de direito vêm se acentuando em decorrência das intensas transformações que vem ocorrendo no país desde a década de 1990, com a adoção de políticas neoliberais mais fortes e que confrontam com a perspectiva de universalização de direitos preconizada pela Constituição de 1988.

Segundo Telles (1996), as alterações no mundo do trabalho, referentes tanto ao aspecto produtivo, quanto às relações de trabalho, incluindo nesse rol os direitos trabalhistas e as condições de trabalho, modificaram sobremaneira a configuração das políticas sociais que se reorganizam para atender um público cada vez mais crescente, dadas as instabilidades advindas destas mudanças que colocam trabalhadores antes estáveis, em situação de precariedade.



Esse processo favorece ao surgimento de clivagens dentro da classe trabalhadora. De um lado, trabalhadores com certa estabilidade, com vínculos trabalhistas e sindicais, com capacidade de organização; de outro, aqueles que circulam pelo emprego, desemprego e informalidade e, ainda, aqueles que estão totalmente fora desse movimento, sem perspectivas de entrada e sem condições para isso (educacionais e técnicas, por exemplo). Desse quadro decorre outra diferenciação. Aqueles que acessam direitos por meio do pagamento de serviços, antes públicos, mas agora crescentemente privatizados e, aqueles que dependem exclusivamente dos serviços realizados por um Estado cada vez menor.

Nesse cenário, os arranjos neoliberais ganham terreno, acenando com a perspectiva de uma privatização dos serviços públicos que, se efetivada, haverá de institucionalizar e sacramentar a segmentação da cidadania pela clivagem entre os que têm acesso aos serviços fornecidos pelo mercado e aqueles que são destinados aos precários serviços públicos estatais, vistos cada vez mais como “coisa de pobre”, signo da incompetência ou fracasso daqueles que golpeados pelos azares do destino não puderam ou não souberam provar suas virtudes empreendedoras no mercado. (TELLES, 1996, p. 91).

Nota-se que a noção de direito vem sendo cada vez mais alinhada à racionalidade econômica, o que inverte a lógica instituinte do direito, ou seja, segundo Telles (1994), ao analisar o pensamento de Le Goff, os direitos significam (ao menos em princípio, princípio nunca inteiramente realizado e muito menos na experiência brasileira) uma regulação das relações de trabalho não sujeita aos imperativos instrumentais da economia, mas regida pelo imperativo ético de justiça e igualdade”.

Essa concepção atual introduz a lógica da produtividade e o princípio da eficácia no interior das políticas públicas, o que impõe não apenas requisitos para acesso aos direitos, mas, também, para o exercício da cidadania.

Com isso, estamos querendo dizer que não é suficiente estar postos no desenho da política, princípios tidos como democráticos, se as ações ao serem implementadas incorporarem perspectivas privatistas e seletivas, que conduzem à redução do atendimento das demandas e das necessidades existentes, provocando, assim, a diminuição da responsabilidade pública com a política e seus mandatários.

Acreditamos que democratizar, seja no espaço educacional, político ou das relações sociais, ultrapassa a igualdade jurídica dada pela Constituição Federal e demais leis reguladoras, as quais impõem ao Estado o dever de promover políticas integradoras e que legitimem direitos legalmente constituídos. Entendo que democratizar exige a derrubada de espaços demarcados, antes inacessíveis, construídos em uma única direção. É trabalhar para que as pessoas se vejam

como responsáveis pelo processo e dele desejem participar porque sabem que a tomada de decisões afeta diretamente a sua vida e da coletividade. Democratizar deve apontar, inclusive, para a possibilidade de mudanças na ordem das coisas.

O termo democratização, que é carregado de conteúdo histórico e que no âmbito da política educacional expressa a luta dos movimentos sociais pelo direito a ela, vem sendo reformulado, sobretudo nos anos mais recentes, de forma que uma sociedade de massas e de consumo é considerada hoje uma sociedade democrática “Pensam eles que a integração da população ao mercado da produção industrial, inclusive da população ainda à margem do grande consumo, é o ato final de edificação da sociedade democrática” (VIEIRA, 1992, p. 49).

Cabe lembrar que no contexto educacional democratização passou a ser sinônimo de acesso à educação, manifesto principalmente pelo aumento do número de matrículas. No âmbito do IFMA, se levarmos em consideração esse entendimento, realmente houve a democratização da educação, pois somente nos últimos oito anos, cresceu bastante o número desses institutos no estado do Maranhão, passando de quatro unidades até 2007 (desses apenas duas unidades fora da capital São Luís) para mais de 38 unidades espalhadas por todo o estado, agregando, atualmente mais de 30 unidades entre campus avançado, núcleos avançados (aqueles que estão ligados a algum campus) e os que estão em fase de implantação.

No bojo dessa expansão, vemos que a política de assistência estudantil é considerada uma estratégia fundamental para o acesso ao ensino e também para a redução das taxas de evasão escolar, garantindo através de programas e projetos as condições de permanência desses estudantes até a conclusão dos cursos. Entretanto, a leitura da PAE-IFMA evidencia elementos que nos mostram, com clareza, que a perspectiva adotada quando se fala em democratização é sinônimo de acesso às vagas ofertadas pelas instituições. Certamente, o acesso é essencial no processo de democratização da educação, mas é apenas um aspecto dentro de um conjunto de práticas que podem desenvolver e levar a uma educação democratizada.

Não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre eles, e finalmente, não se chega a essa concretização sem informações que sustentem e orientem estas posições (GRACINDO, 1995, p. 1).

Sendo assim, pensar em democracia em uma sociedade capitalista é um grande desafio. É comum a sua associação com a possibilidade de escolha dos representantes políticos, por meio do voto, pela maioria da população. De outro lado, a democracia é identificada como a forma de governo que permite igual oportunidade de participação e expressão, onde convivem

pensamentos opostos, inconciliáveis, mas que parecem se respeitar e conviver harmoniosamente. Enfim, a democracia parece ser um campo “cortês”, onde todos saem ganhando.

Na atualidade, a democracia comporta adjetivações: substantiva, participativa, formal, representativa, etc., conforme as vinculações que se estabelecem com a teoria socialista, liberal ou elitista. Assim, enquanto sob o liberalismo a democracia foi se consolidando como uma forma de governo apenas compatível com um Estado capaz de reconhecer as liberdades individuais de representação e participação, em que o sufrágio universal é um objetivo finalístico, para o pensamento socialista, particularmente o marxiano, o sufrágio é um dos pontos de partida, uma vez que a democracia pressupõe igualdade substantiva relacionada à distribuição equitativa de bens materiais (SOUSA, 2003, p. 210-211).

No contexto capitalista a democracia foi traduzida de uma forma bem particular, a fim de proporcionar um ambiente estável para a expansão da ideologia burguesa. O mercado adquiriu supremacia em relação ao Estado e torna-se o principal responsável na oferta das condições necessárias para a reprodução da vida; nele, o indivíduo encontraria todas as oportunidades para se desenvolver.

Tal concepção soa interessante ao trazer para o espaço privado a resolução dos conflitos e problemas, pois, já que o mercado está aberto para todos, cabe ao indivíduo se esforçar para conseguir um espaço. A democracia é apropriada pelo capitalismo e transformada em algo simples de ser feito, natural, pronta, pois já existe uma ordem, um caminho.

Ao contrário dessa concepção, é interessante observar o pensamento de Vieira (1992), quando aponta as características de uma sociedade democrática que na sua visão seria:

Aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve não só mecanismos de distribuição da renda, mas sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões principalmente nas diversas formas de produção (VIEIRA, 1992, p. 13).

Se as Políticas públicas são financiadas com recursos públicos, produzidos coletivamente, não seria nenhum absurdo que aqueles que pagam essa “conta” fossem chamados a discutir a direção e a forma que esses recursos deveriam tomar. Infelizmente, a participação, peça chave de uma sociedade verdadeiramente democrática, ainda é uma realidade bem distante. Contudo, no Brasil, ela é considerada direito e dever do cidadão, assegurada inclusive na Constituição Federal e tida como elemento essencial do processo das políticas públicas.

Quando trazemos essa discussão para a análise da política de educação, vemos que se faz necessário termos clareza das concepções que estão subjacentes a ela. Pois evidenciamos

que quando a PAE-IFMA destaca a questão da democratização da educação, não deixa explícito o que entende por educação, ou seja, que concepção está adotando, de que educação ela está falando. Apesar disso, podemos ver que ela aponta para uma perspectiva. Vejamos o que diz um trecho do texto da política:

I- promover o acesso, a permanência e a conclusão de curso pelos estudantes do IFMA, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, conforme preconizam os artigos 205 e 206 da CF e o art. 3º da LDB (Lei nº 9.394/96); II- assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas; III- proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas as condições básicas para o desenvolvimento acadêmico; IV- contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem, com vista à redução da evasão escolar; V- contribuir para redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais; VI – traçar e atualizar anualmente o perfil socioeconômico dos alunos do IFMA; VII- fomentar o protagonismo dos estudantes, assegurando sua representação no acompanhamento e avaliação das ações da Política de Assistência Estudantil; e VIII- propor um sistema de avaliação dos Programas e Projetos de Assistência Estudantil (IFMA, 2014b, p. 3).

Como destacamos acima, percebemos que os objetivos da PAE-IFMA são dirigidos, prioritariamente, para subsidiar as atividades acadêmicas, tendo em vista melhorar o rendimento escolar dos estudantes, intervindo em agravos causados por condições socioeconômicas que estejam prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto fundamental dentro do processo de democratização da educação e que também é posto nos objetivos acima destacados, refere-se à participação dos estudantes dentro da política. Isso representa um avanço, embora a participação dos estudantes na etapa de formulação da PAE-IFMA tenha sido limitada apenas à fase da consulta pública, quando já havia um documento sistematizado, embora passível de modificações. Tal situação, em termos práticos, pelo menos nessa etapa de gestação da política, demonstra um descompasso entre aquilo que é dito e aquilo que é feito.

Vê-se aqui que os estudantes, público alvo da política, foram chamados a participar no último momento, o que nos leva a algumas reflexões acerca do caráter democrático dessa política, que defende como princípio base do seu conteúdo a democratização da educação.

Esse fato remete a algumas análises de estudiosos que discutem a participação dentro da democracia. Silva (2003) sintetiza o pensamento de alguns autores que abordam o tema. Ao nos debruçarmos sobre as análises e olharmos para a Política de Assistência ao Educando do IFMA, alguns aspectos se mostram bem interessantes, principalmente quando verificamos a capacidade de penetração e apropriação das ideologias burguesas em proposições que, em tese, afrontariam a sua legitimidade.

Um dos apontamentos da autora registra o pensamento do modelo elitista/pluralista de participação que aceita a participação dos grupos de interesses no sentido de limitar o poder das elites, mas que também não preconiza uma participação ampla, pois isso pode comprometer a estabilidade do sistema. Então, é uma participação limitada que, segundo a autora, foi elaborado para legitimar ideologicamente a democracia burguesa.

Além disso, consideram incapacitados de participar do processo de decisões políticas os socioeconomicamente excluídos. O processo de inclusão/exclusão nos centros decisórios está delimitado pelo mérito do indivíduo em desenvolver suas capacidades e em aproveitar as oportunidades oferecidas pelo sistema político Silva (2003).

Ao incorporar a participação dos estudantes somente no fim do processo, sem proporcionar um debate das minúcias da política, dos conceitos e em que perspectiva ela se desenvolveria, não estariam os formuladores da PAE-IFMA afirmando a concepção acima ou outras, que consideram os usuários dessa política como incapacitados para propor e contribuir com a sua formulação?

Com tal inferência, não queremos dizer que os formuladores da PAE-IFMA são deliberadamente apologistas da democracia burguesa, mas apenas destacar como os interesses de uma classe são introduzidos e ressignificados para perpetuação dos seus objetivos, mesmo que acreditemos que eles estejam apontando para outro caminho.

Sabemos que uma participação dentro dos moldes e padrões estabelecidos, não proporciona mudança na estrutura social onde está assentada aquela política e nem suscita uma participação efetiva dessas pessoas para que mudanças possam ocorrer a médio e longo prazo.

Por outro lado, concordamos com as proposições de Pateman, sintetizadas por Silva (2003), quando diz que a participação desenvolve atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões, bem como aumenta o senso de eficácia política.

Dessa forma, a participação dos estudantes não apenas permitiria que suas inquietações fossem levadas em consideração desde o início do processo, mas levaria a um processo de amadurecimento político e ao aguçamento do desejo de fazer parte das decisões e debates para além do ambiente escolar; assim, incentivaríamos uma maior atuação desses estudantes na vida comunitária, política e social do país, fomentando o protagonismo desses sujeitos.

Certamente entendemos que a PAE-IFMA é apenas uma política dentro do IFMA, não tendo, entretanto, capacidade de intervir em todas as questões trazidas pela comunidade estudantil e demandadas pelo e para o IFMA. Mas, analisando o que tange ao processo de democratização da educação que é posto no documento, esse enfatiza a realização das atividades

acadêmicas a partir do desenvolvimento de vários programas e projetos.

Podemos observar, portanto, que a democratização da educação defendida pela PAE-IFMA não extrapola as concepções de democracia postas no seio da sociedade burguesa, e de certa forma, até reafirma tal concepção, tendo em vista que foca sua atuação no alívio de situações socioeconômicas desfavoráveis, que não afetam a estrutura social classista, pelo contrário, contribui para reforçar a perspectiva que concebe e defende a educação técnica, como a estratégia que prepara os estudantes para competir no mercado de trabalho.

Essa democratização da educação posta na PAE-IFMA parece referir-se mais à questão do acesso ao ensino, do que à construção de práticas educativas para além do espaço formal da instituição. A democratização nos moldes estabelecidos na política envolve os indivíduos de modo particular, sem, contudo, apontar para a necessidade de mudanças no sistema. Além disso essa concepção de democratização/participação, por ser restrita, não favorece ao protagonismo dos sujeitos enquanto sujeitos políticos nem à ampliação do espaço público de decisões e, portanto, do alargamento da esfera de discussão e de decisões que implica em distensão das relações de poder.

Quanto a isso, Bobbio (1997, p. 2) diz que:

Quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar saber se aumentou ou não o número dos que tem direito a participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem estabelecer esse direito (BOBBIO, 1997, p. 2).

No nosso entendimento, não basta aumentar o número de estudantes politicamente ativos, pois é essencial que eles tenham acesso a espaços deliberativos e que a instituição compartilhe também de princípios democráticos, de modo a valorizar e com eles traçar estratégias de ação.

O processo de democratização da educação por meio da expansão do ensino também faz parte da nova forma de organização do capital e sua estratégia de expansão. Ao analisar a crise da universidade no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro, Mandel (1979) refere-se a um processo de massificação do ensino profissional, que muito se assemelha às propostas de democratização da educação adotadas pelos documentos oficiais que tratam da expansão tanto das universidades quanto dos institutos federais.

O referido autor nos chama atenção de que esse processo de massificação está inserido no bojo das transformações capitalistas, diante da “necessidade de força de trabalho especializada

no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento [...]” (MANDEL, 1979, p. 42).

Nesse sentido, o capital, em conjunto com o Estado, estaria diversificando e ampliando o acesso a instituições de educação superior a fim de atender as novas exigências do capital, tanto no âmbito da produção material do sistema quanto no âmbito intelectual, organizativo e ideológico.

Por outro lado, é interessante perceber que tal expansão, mesmo acontecendo de forma contraditória, não teve como alvo principal dos investimentos as instituições públicas que, embora nas primeiras décadas dos anos 2000 tenham recebido recursos públicos para serem investidos em pessoal e infraestrutura, estes ainda foram muito inferiores àqueles destinados às instituições privadas de ensino superior.

Isso significa dizer que a democratização da educação, via ampliação do número de vagas, é uma ação combinada e contraditória que visou o aquecimento do setor educacional privado, favorecendo os grandes grupos empresariais presentes nesse setor, através dos incentivos para construção de novos prédios e criação de programas de bolsa, financiamento estudantil e incentivo à educação a distância.

No setor público, a ampliação do número de vagas também ocorreu, mas houve um descompasso entre as atividades essenciais de pesquisa, ensino e extensão, sendo priorizado o ensino, na medida em que se verifica que os recursos para a pesquisa, por exemplo, vêm sendo paulatinamente reduzidos. No caso particular do IFMA, como já pontuamos, houve o aumento do número de vagas por meio da criação de novas escolas, entretanto, cabe salientar que muitas dessas unidades de ensino iniciam suas atividades em estabelecimentos cedidos pelas prefeituras dos municípios ou em prédios alugados, sem laboratórios, sem biblioteca e com um número bem reduzido de profissionais, condições infraestruturais insuficientes que, certamente, afrontam ao princípio da democratização da educação que, no nosso entender não deve estar restrito apenas à questão da garantia do acesso à educação, mas à garantia do direito a uma educação ampla e de qualidade e que considere todas as dimensões da vida humana.

Todavia, a análise da PAE-IFMA nos mostra que não é essa perspectiva de educação que é considerada no seu desenho e ações. Essa discussão se encontra ausente e a perspectiva que é adotada se mostra limitada e se volta para criar condições de garantir aquilo que é ofertado pela instituição, não questionando aspectos sociopolíticos mais amplos e que estejam relacionados com a questão educativa, sobretudo se consideramos a própria natureza do sistema capitalista, espaço onde as ações da política se desenvolvem. Em face disso, evidenciamos que a PAE-IFMA

se limita em "contribuir para redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais" (IFMA, 2014b, p. 3).

Depreendemos, portanto, que a PAE-IFMA tem sua intervenção direcionada para garantir as condições acadêmicas necessárias para a formação do estudante a fim de que ele possa ter melhores condições de competir no mercado de trabalho. Embora reconheçamos que o IFMA venha passando por um processo de transformação que reflete nas suas práticas educativas para além do mercado de trabalho, incorporando na sua agenda discussões mais políticas e sociais, sabemos que ainda é necessário avançar em aspectos dessa natureza. A elaboração da PAE-IFMA já reflete esse esforço institucional, entretanto, na análise específica da política, observamos que ela ausenta-se em discutir ou criticar as modalidades de educação ofertada, a forma e as condições de muitos *campi* que não possuem estrutura mínima de funcionamento e, ainda, não traz elementos que deixem claro a raiz das desigualdades sociais que ficam tão latentes dentro do universo escolar e que acabam demandando a criação de políticas de assistência estudantil para garantir aquilo que já deveria estar garantido, pelo simples fato de ser um direito.

### 3.4.1 Orientação humanística

Como um desdobramento do princípio de democratização da educação, a inclusão social aparece como um dos eixos norteadores da PAE-IFMA. Segundo as disposições gerais da política, as ações da PAE-IFMA deverão se desenvolver "na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico" (IFMA, 2014b, p. 2).

A perspectiva de inclusão social encontrada no texto da política estabelece uma relação direta com o acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário apenas que a instituição crie ou elabore mecanismos que possam prover as condições básicas de permanência dos ingressantes na escola.

Comporta, no entanto, refletir sobre essa perspectiva tão restrita de inclusão, pois como bem assinala Silva (2015):

Incluir de forma subalternizada talvez seja uma das questões mais complexas de ser desvelada, uma vez que nela estão problematizados o cerne das relações de subordinação e as estruturas de dominação existentes na sociedade brasileira. Alterar a lógica de que ao pobre está destinado o "lugar certo", o lugar introjetado e inculcado do "subalterno", significa alterar as estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais fortemente determinadas na sociedade



capitalista. Significa compreender que direitos sociais e cidadania são conceitos que estão para além dos textos legais (de qualquer política), representam espaços legítimos de pertencimento e de reconhecimento de interesses, razões, vontades e demandas legítimas da maioria da população brasileira (SILVA, 2015, p. 67-68).

A inclusão proposta pela PAE-IFMA pode ser pensada de duas formas: uma, a nível institucional, e outra, a nível estrutural. A análise da PAE-IFMA, para dentro do IFMA, mostra-nos que há uma inclusão em sentido contrário, ou seja, os excluídos socialmente são os incluídos no rol de ações da política e, na nossa análise, essa é a forma mais palpável de inclusão realizada pela PAE-IFMA.

[...] fazemos uma seleção e na medida do possível a gente tenta garantir que aquele estudante que a gente analisa como, em não sendo contemplado, pode ter a sua permanência comprometida no IFMA. Nesse aspecto é que a gente consegue ver essa questão da inclusão. Garantir que aquele que está com mais dificuldade, em não sendo contemplado, abandonar o curso ou não frequentar como deveria, nesse aspecto de certa forma que programa garante a inclusão. Também garantir que o estudante participe de um grupo de pesquisa, que ele participe nesse processo de construção do conhecimento. É limitado e seletivo, mas de certa forma não podemos desconsiderar a importância dele nesse processo. (Entrevistado 3, informação verbal)<sup>8</sup>.

Embora a política não se restrinja aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (termo recorrente no documento)<sup>9</sup>, tendo ações de carácter universal, que atingem todos os estudantes matriculados na instituição, o foco da intervenção da PAE-IFMA dá-se no desenvolvimento de programas que amenizam os fatores de ordem socioeconômica mais imediatos que levam o estudante a evadir-se ou reter-se na série.

Nesse sentido, há uma inclusão para dentro do sistema educacional proposto, na tentativa de diminuir as exclusões tão inerentes ao capitalismo, assegurando o mínimo necessário para a permanência e conclusão dos cursos. Diante desse paradoxo, onde a política tenta promover a inclusão em um sistema excludente, podemos perceber que a política tem um campo de ação limitado, na medida em que não tem capacidade de ultrapassar os limites impostos pelo capitalismo, e isso tende a reforçar o carácter compensatório e residual da política que consegue aliviar, por pouco tempo, os efeitos de um sistema tão desigual, dando aos excluídos socialmente

<sup>8</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

<sup>9</sup> Não podemos perder de vista que esse conceito, juntamente com a ideia de risco social estão muito em voga nos dias atuais, sobretudo no âmbito das políticas e programas que se voltam para o atendimento das demandas dos segmentos mais pobres. Tais concepções, se ajustam ao ideário neoliberal difundido pelos organismos multilaterais e se apoiam em matrizes teóricas de viés conservador que buscam descolar a pobreza dos seus elementos fundantes ou determinantes que é a condição estrutural inerente a uma sociedade de classes.

um alento e a possibilidade de uma formação que pode lhe ajudar a inserir-se no mercado de trabalho.

A análise em uma perspectiva estrutural sobre a inclusão social teria relação direta com o vínculo estabelecido entre educação e trabalho. O trabalho como categoria central da análise marxiana é entendido como atividade essencial para a realização do homem enquanto homem, de onde provém a capacidade dele se reproduzir econômica e socialmente.

Com as intensas modificações no campo do trabalho, frente às precarizações, o incremento dos processos de produção com a introdução de tecnologias mais avançadas e o processo de internacionalização da economia, sabemos que há uma tendência na diminuição dos postos de trabalho, gerando mais competição entre os trabalhadores para acessá-los.

Os novos requerimentos tecnológicos e os novos padrões de organização do processo produtivo sobrepõem às antigas e persistentes desigualdades uma segmentação cada vez maior entre setores crescentemente restritos de trabalhadores mais qualificados, mais valorizados e preservados em seus empregos, e uma maioria que não apresenta as habilitações exigidas pelo novo padrão produtivo, transitando entre o desemprego, o mercado informal e as velhas e novas formas de trabalho precário (TELLES, 1994, p. 90).

Nesse contexto contemporâneo, de reatualização das inúmeras expressões da questão social, o trabalho vem sendo profundamente atacado, modificado, diversificado e fragilizado frente às medidas de saída da crise estrutural do capitalismo. Para aqueles que vivem do trabalho, isso significa não apenas perda de sua capacidade de existência material; significa, sobretudo, a perda da sua unidade enquanto classe social.

Além disso, a lógica excludente, inerente à produção capitalista, ganha novos contornos e se torna uma questão social, cultural e ética, Sposati (2006), que dificulta a passagem desse processo de exclusão para a inclusão.

Confrontar a exclusão na sua relação com inclusão é colocar a análise no patamar ético-político, como questão de justiça social, possibilitando a descoberta de novas identidades e dinâmicas sociais. Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído. Não se trata de uma condição de permanência mas da identificação da potência do movimento de indignação e inconformismo (SPOSATI, 2006, p. 2).

Ademais, como bem enfatiza Silva (2015), com base nos estudos de Beck, 2003:

A sociedade onde o Estado tem papel preponderante de promotor de direitos e de garantias de mínimos sociais aos cidadãos desprotegidos vai sendo substituída por um modelo com base na individualização dos sujeitos, no qual aqueles que não conseguem inserir-se na estrutura produtiva, por seu próprio esforço, são dados como fracassados. Perde-se a dimensão política do problema, em que a ideologia presente é embasada pelo colapso do Estado, pela

ruptura da estrutura de classes, onde cada cidadão se constitui por sua própria biografia, definida pelo próprio ator [...] (SILVA, 2015, p. 73).

Sendo assim, as mínimas condições para sobreviver passam a ocupar o local de prioridade e luta, o que acaba por fragilizar lutas históricas dos trabalhadores que se direcionam para a ampliação de direitos, ou seja, o movimento de reestruturação do capital no campo produtivo e ideológico acaba focando a luta em questões mais imediatas, para a preservação daquilo que já foi conquistado e, diga-se de passagem, está em constante ameaça. Uma luta por uma educação ampla, cidadã, para além de conteúdos acadêmicos ainda não foi consolidada, tendo em vista que ainda se luta pela educação à moda burguesa que é afirmada pelo Estado de direito brasileiro.

Com isso, não é nosso desejo ratificar e nem colocar como alvo das lutas dos trabalhadores a educação que aí está, uma educação que forma mais para o mercado do que para o exercício da cidadania e ampliação dos direitos sociais. Entretanto, sabemos que o processo de transformação social não se dá de uma hora para outra, sendo necessário que a classe trabalhadora atinja um determinado grau de consciência política, de consciência de si, do seu lugar na sociedade atual e para que lugar deseje caminhar.

Isso pode ser induzido através da luta em espaços contraditórios, como é o campo da educação, que embora venha sendo utilizado para reproduzir a ideologia burguesa, não pode ser visto como um local unanimemente burguês; na verdade, a educação é um espaço de poder. Quanto a isso, podemos nos aproximar das contribuições Foucault, feitas por Gore (1994), que relata a percepção do autor acerca do poder, visto de forma circular, ou seja, ninguém é dono do poder, ele transita entre os diferentes sujeitos. Além disso, Foucault afirma que:

Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social (FOUCAULT, 1983 apud GORE, 1994, p. 9).

Com base nisso, é certo que não podemos invalidar as iniciativas de inclusão social via educação na perspectiva de inserção no mercado de trabalho, mas, no nosso entendimento, elas surtem pouco efeito e paulatinamente encontram barreiras na sua afirmação. Ora, se temos gradativamente a redução dos postos de trabalho e aumento do número de pessoas com qualificação, dado o aumento do número de vagas certamente, o processo de inclusão realizado pelo acesso à educação e subsidiado por políticas de assistência estudantis, resultará em maior

exclusão do que inclusão no mercado de trabalho. Ao fim, teremos mais pessoas qualificadas que disputarão acirradamente as poucas vagas existentes.

Um debate aguçado sobre exclusão social é feito por Castel (1998). O autor explica que o processo de exclusão social está intrinsecamente associado à perda da condição salarial e a outros aspectos sociais, como a desagregação familiar.

O enfrentamento da questão salarial é posto por Castel como condição para o entendimento da questão social, que se expressa de variadas formas na sociedade. O desemprego e a precarização do trabalho são algumas das manifestações mais visíveis de uma transformação profunda da conjuntura “[...] Essa precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem, no final, o desemprego e a desfiliação” (CASTEL, 1998, p. 156). Na visão do autor, a perda da condição salarial coloca o trabalhador em uma situação de constante insegurança social, de forma que ele caminha em cima de uma tênue linha que separa o emprego do desemprego ou das condições de trabalho precárias.

Em relação a esse quadro de desintegração das relações de trabalho e sua tendência à precarização, Telles (1994) ressalta que essas transformações advindas do processo de flexibilização da economia geram uma dualização entre os trabalhadores: de um lado, aqueles mais qualificados e que usufruem de uma certa estabilidade, e, de outro, aqueles que não se encaixam nos atuais padrões de qualificação e que são jogados no desemprego ou subemprego.

O fato é que investirmos na certificação e/ou qualificação dos jovens não assegura que teremos mais inclusão social, nem mesmo da forma como essa é concebida na lógica do capital, pois é fato que existe uma incapacidade do sistema em gerar novos empregos que garantam a condição salarial dos trabalhadores. Entretanto, essa constatação não dispensa o desenvolvimento de políticas de qualificação profissional ou políticas que busquem subsidiá-las, pois também é certo que:

Os jovens realmente não qualificados correm o risco de não ter nenhuma alternativa para o desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados que eles. De modo mais profundo, essa lógica ameaça invalidar as políticas que enfatizam a qualificação como o caminho mais glorioso para evitar o desemprego ou para sair dele. Sem dúvida, ainda é uma visão otimista da “crise” e que levou a pensar que, melhorando e multiplicando as qualificações, seria possível precaver-se contra a “não-empregabilidade”. É verdade que, estatisticamente falando, as “baixas qualificações” fornecem os maiores contingentes de desempregados. Mas esta correlação não implica uma relação direta e necessária entre qualificação e emprego (CASTEL, 1998, p. 520).

Nesse sentido, uma política que estrutura e enfatiza suas ações apenas para proporcionar

condições para a formação dos estudantes visando a inserção desses no mercado de trabalho, corre o risco de estar preocupada unicamente com a elevação da qualificação dos desempregados. De acordo com Castel (1998), a busca por maior qualificação deve ser um objetivo social e um direito do cidadão trabalhador e faz parte da busca pela ampliação da democracia, porém não pode servir para mascarar problemas mais graves, de ordem estrutural, como o desemprego.

A PAE-IFMA, ao tomar o princípio da inclusão social como pressuposto das suas ações, não deixa explícito em que sentido se daria essa inclusão, mas a leitura do documento aponta que a inclusão a que se refere é na perspectiva de possibilitar uma formação que permita aos estudantes competir no mercado de trabalho.

Cabe destacar que, embora seja necessário garantir as condições de permanência aos estudantes da classe trabalhadora, que não tem como se manter na escola, essas ações, por si só, mostram-se insuficientes, dada a complexidade de relações empreendidas no seio da sociedade capitalista e que impedem uma inclusão que de fato permita o acesso não só aos bens produzidos socialmente, mas também, ao processo de decisão política que afeta o desenvolvimento das políticas públicas.

Com parte desse processo de democratização, o princípio da cidadania fica mais interessante, mas, também, revela algumas contradições. No item VIII do seu artigo segundo, do capítulo II, a PAE-IFMA aponta a orientação humanística para o exercício pleno da cidadania (IFMA, 2014b). Outra vez, tal categoria não se encontra definida na política, mas a análise do texto como um todo nos oportuniza fazer algumas considerações.

Primeiramente, ao se referir ao pleno exercício da cidadania, acredita-se que os formuladores da PAE-IFMA colocam o acesso à educação como parte desse processo. Já discutimos que isso se encontra bastante conflituoso dentro da política, pois ao mesmo tempo em que fala da educação como direito, o prevê como um direito restrito na medida em que a perspectiva adotada não preconiza ações amplas que possibilitem uma formação política mais consistente; na verdade, se volta para reforçar o modelo societário já instituído, portanto, formando sujeitos que se amoldam cada vez mais aos padrões do capital.

Mas, sabemos e acreditamos que toda instituição, principalmente aquelas que têm a educação como atividade fundante, são espaços contraditórios e que não são em caso algum, apenas um espaço de reprodução das ideologias burguesas. A dinâmica da realidade abre fissuras no campo político-ideológico que oportunizam a formação de uma contra-hegemonia, mesmo que essa não seja majoritária dentro de uma determinada instituição.

Nesse sentido, a noção de cidadania expressa na PAE-IFMA concebe a escola como

espaço múltiplo e diverso, devendo a política primar pela “defesa em favor da justiça social, respeito à diversidade e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física” (IFMA, 2014b, p. 2).

Esse princípio traz no seu bojo a afirmação de que existem desigualdades sociais e que elas se expressam dentro do ambiente escolar, devendo a política intervir de modo que todas as pessoas tenham acesso aos bens públicos e sejam respeitadas e consideradas nas suas especificidades; além disso, por mais que não seja possível precisar a dimensão e direção política dos formuladores da PAE-IFMA, nota-se que entendem as desigualdades sociais de modo amplo, portanto, sua análise não pode ser realizada apenas sob aspectos econômicos.

Desigualdade social tem seu cerne na “pobreza política“, este reconhecimento seria suficiente para compreender que o combate à pobreza não passa em primeiro lugar pela assistência, mas pela reinvenção da cidadania dos excluídos (DEMO, 1998, p. 24).

Essa noção é muito importante, tendo em vista o contínuo processo de exclusão das formas capitalistas de inserção, que pesam sobremaneira nas inúmeras minorias sociais. Nesse sentido, a PAE-IFMA abre espaço às discussões e ações para que, pelo menos dentro da instituição, sejam criadas condições para o exercício da cidadania e acesso ao direito a educação.

Além disso, a PAE-IFMA ainda considera de suma importância para o exercício da cidadania a participação dos estudantes dentro do processo da política. No item VII, do artigo terceiro, do capítulo III a IFMA (2014b) aponta que: “fomentar o protagonismo dos estudantes, assegurando sua representação no acompanhamento e avaliação das ações da Política de Assistência Estudantil“, constitui-se um dos seus objetivos. Em relação ao alcance desse objetivo a PAE-IFMA esclarece que:

Art. 47. As unidades de assistência ao educando prestarão apoio ao desenvolvimento de ações com o objetivo de fortalecer a formação política e incentivar a participação dos discentes no Campus, com vistas ao protagonismo juvenil.  
Art.48.Para o acompanhamento e avaliação dos Programas de Assistência ao educando serão formados comitês com, no mínimo 4(quatro) e no máximo 8(oito) membros de cada Campus com representação do corpo docente, técnico administrativo, discentes e família dos estudantes cujos membros serão designados pelo Diretor Geral em consonância com a unidade de assistência ao educando. Parágrafo único: Caberá ao comitê de acompanhamento de avaliação reunir-se, no mínimo, uma vez por semestre para avaliar os resultados alcançados pelos programas desta política (IFMA, 2014b, p. 17).

A proposta apresentada aponta para uma participação pela base. As unidades locais, mais próximas da realidade cotidiana e dos desafios postos na implementação, serão as res-

ponsáveis por fomentar momentos de discussão permanente, envolvendo estudantes, famílias e servidores.

Garantir a participação dos beneficiários de políticas é uma luta constante, mas, necessária para o exercício da democracia, sendo uma questão central, em que a inclusão dos "excluídos" é um desafio permanente (SILVA, 2015, p. 163).

Outro momento da PAE-IFMA em que a presença dos estudantes é apontada, refere-se ao período que corresponde à regulamentação dos programas. No artigo 46 é destacado que: "durante o processo de regulamentação dos Programas que constam nesta Política de Assistência ao Educando, as entidades representativas dos estudantes deverão ser ouvidas". Certamente a PAE- IFMA faz referência aos DCE e Grêmios Estudantis presentes no IFMA.

Considerando as observações de Dagnino (1994), a noção de cidadania tem adquirido muitos significados, entretanto, a autora enfatiza que ela está ligada "ao fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política".

Analisando essa perspectiva exposta pela autora acima, frente à concepção da PAE-IFMA e os princípios aqui apontados, verificamos um esforço em introduzir um caráter mais democrático às ações de assistência estudantil através da formulação da política. Entretanto, a democracia expressa na política atinge de forma tangencial a estrutura social sobre a qual se ergue a política e também as condições dos estudantes.

Dessa forma, os princípios subsidiários da política, embora tenham na sua raiz um viés democrático e transformador, pouco caminham nesse sentido, pois se travestem desse conteúdo, mas coadunam com a lógica do modo de produção hegemônico, criando um ambiente propício para o estabelecimento de uma democracia fantasiosa, que passa a ilusão de que todos são iguais e livres.

A dificuldade de construção da cidadania no âmbito das políticas públicas está relacionada ao contexto mais amplo de movimentação do capital e seus rebatimentos na vida econômica, social e na própria estrutura do Estado.

O fato é que no contexto de transformações que afetam o Estado, econômica e socialmente, os paradoxos atuais se desenham entre a fragmentação societária gerada pelas tendências contemporâneas do mercado e a incapacidade do ordenamento legal institucional vigente em garantir os princípios igualitários de cidadania (TELLES, 1994, p. 8).

A PAE-IFMA, inserida no curso das transformações capitalistas, sob direcionamento da ideologia neoliberal que atinge a educação brasileira, apenas consegue dar respostas pequenas

para grandes problemas, adquirindo um caráter compensatório e paliativo, proporcionando aos seus beneficiários uma chance, na grande e difícil corrida por melhores condições de vida.

Pois sabemos que,

As políticas sociais permanecem seguindo os modelos designados pelos agentes internacionais, sofrendo cortes e ajustes em suas formas de financiamento, repercutindo pouco em alterações para a população desfavorecida e ampliando timidamente suas formas de atendimento nos serviços (SILVA, 2015, p. 65).

O formato que as políticas públicas assumem demonstra em que perspectiva elas desejam caminhar, se rumo à ampliação dos direitos sociais ou à focalização de suas ações em segmentos cada vez mais restritos. Na atual lógica, as políticas sociais no Brasil têm se alinhado aos moldes de intervenção neoliberal que busca desenvolver ações voltadas para atendimento de necessidades mais elementares das pessoas consideradas “mais pobres”.

Sabemos que as concepções adotadas pelas políticas sociais adquirem materialidade no seu desenho e estrutura, que são considerados por Camargo (2004) como aspectos tão importantes quanto a própria existência da política.

### **3.4.2 Transparência**

Quanto à gestão da PAE-IFMA, o documento normativo, no seu capítulo XI, que trata da gestão, afirma que esta será de responsabilidade da Diretoria de Assistência ao Educando. Cabe ressaltar que essa diretoria foi criada após a aprovação da política, e trata-se de um órgão sistêmico vinculado diretamente à Reitoria do IFMA. Esse setor se encarregará de propor um sistema de gestão dos Programas e Projetos de Assistência Estudantil, bem como implantar um sistema de coleta de dados socioeconômicos dos estudantes do IFMA.

A criação de uma diretoria para tratar de assuntos relacionados apenas às ações de assistência estudantil certamente é um passo importante, tendo em vista que anteriormente as ações estavam sendo realizadas no âmbito da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), que tem como função precípua encaminhar as questões relacionadas ao ensino de modo geral, e embora a assistência estudantil também faça parte, possui suas particularidades, ou seja, não é ensino de forma direta.

Nos documentos, evidenciamos que a política aponta para uma perspectiva de gestão de cunho descentralizado e participativo, com a colaboração das instâncias colegiadas e representativas dos estudantes. Afirma, inclusive, que os programas e projetos a serem regulamentados após a aprovação da política devem passar pela apreciação das instâncias representativas dos



estudantes, destacando no artigo 46: ”durante o processo de regulamentação dos Programas que constam nesta Política de Assistência ao Educando, as entidades representativas dos estudantes deverão ser ouvidas“. (IFMA, 2014b, p. 16).

A participação dos estudantes através das entidades representativas na gestão da política parece indicar a intenção de trazer para o debate os principais interessados no andamento dessas ações, pois embora não tenham participado de todo o processo de formulação, haja vista que se inseriram já na fase da consulta pública, entendemos que ao prever que eles estejam na gestão da política e, também, na fase de avaliação, os propositores sinalizam que consideram os estudantes como parte do processo e por isso indicaram a possibilidade de serem desenvolvidas ações concretas que possam vir a fomentar o protagonismo juvenil dentro do processo da política.

Achei que faltou mais participação do público de fato. Aqui nos tentamos reunir com os representantes, mas acho que foi um processo de cima pra baixo. Alguns *campi* não conseguiram realizar isso. De fato isso é uma coisa que a gente é contra quando a gente trabalha na academia, que as políticas sociais sejam feitas de cima pra baixo e quem de fato é o público beneficiário não participa do processo. Talvez tivéssemos um documento um pouco mais aprimorado, um pouco mais dentro da necessidade se tivesse uma participação mais significativa dos discentes. Tanto é que quando nós fizemos com os alunos, com os representantes teve tanta coisa boa vinda deles. (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>10</sup>.

Entretanto cabe destacar que, o fato da PAE-IFMA pretender ter uma gestão descentralizada, não a torna automaticamente uma política democrática, eficaz e eficiente. É corrente pensar que políticas descentralizadas, por definição, fortaleceriam e consolidariam a democracia (ARRETICHE, 1996, p. 1). Além disso, Rua (2009) destaca que no Brasil a concepção de descentralização após os anos de 1990 passa a incorporar a dimensão de redistribuição do poder, favorecendo a democratização das relações entre o Estado e a sociedade.

A partir desse novo significado, Arretche (1996) faz uma análise interessante acerca da descentralização nas políticas públicas, argumentando que essa categoria é rapidamente associada a aspectos positivos e por isso as reformas do Estado e a gestão das políticas deveriam abraçar a descentralização e rejeitar a centralização que, quase sempre, é relacionada a práticas não democráticas de decisões, ausência de transparência e impossibilidade de controle.

Todavia, chama-nos atenção de que:

A concretização de ideais democráticos depende menos da escala ou nível de governo encarregado da gestão das políticas e mais da natureza das instituições

<sup>10</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

que cada nível de governo deve processar nas decisões (ARRETCHE, 1996, p. 2).

Ou seja, pouco adiantará a descentralização se a instituição não adota princípios alinhados a uma visão democrática. Sendo assim, há que se movimentar no sentido de alicerçar as instituições em valores que são consenso quando pensamos em democracia, como por exemplo: igualdade de voto; oportunidade de participação efetiva no processo decisório, oportunidade de esclarecimento para formar opinião a propósito do objeto da decisão, controle final da agenda e inclusão de todos os cidadãos submetidos às leis da coletividade (DAHL, 1982 apud ARRETCHE, 1996).

Outro debate que é fundamental no âmbito das políticas públicas refere-se à questão dos recursos, tendo em vista que o volume de recursos alocados para a execução vai ser determinante também em outros aspectos da política, como por exemplo, na sua abrangência, beneficiários e prioridades de atendimento.

A relação entre o volume de recursos disponíveis e a abrangência das políticas sociais é de fundamental importância. Quanto maior esta relação, maior a probabilidade de que os ajustes ocorram através da redução da qualidade dos serviços prestados à população, o que gera uma forma perversa de focalização para os membros mais pobres da sociedade (CAMARGO, 2004, p. 69).

A Política de Assistência Estudantil do IFMA será executada com recursos orçamentários provenientes da Ação Orçamentária 2994–Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica e do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Sabedores de que os recursos disponibilizados são menores que a demanda, os propositores da PAE-IFMA estabeleceram no documento que, prioritariamente, eles são destinados para o atendimento dos programas de atenção primária, que impactam diretamente nas condições mais imediatas dos estudantes e que podem impossibilitá-los de permanecer estudando. Ou seja, a limitação dos recursos acaba também definindo até onde o Estado poderá atuar (CAMARGO, 2004).

Os programas secundários que estão mais ligados à pesquisa e extensão podem ter outras fontes de custeio, visto que muitos deles são financiados por empresas privadas ou instituições de fomento à pesquisa que disponibilizam recurso através de editais públicos de seleção.

Ainda no que tange aos recursos, é também pontuado que a equipe multiprofissional deve participar do processo de planejamento com vistas à definição da alocação e gastos desses

recursos. Nesse aspecto, a PAE-IFMA tenta estabelecer uma nova forma de comunicação entre a gestão dos *campi* e os operadores da política, que muito comumente divergem na forma de aplicação do recurso.

Recursos trazem em si relações de poder e demonstram a capacidade de alcance dos objetivos que foram propostos. Muitas vezes no ambiente institucional há conflitos em torno da sua destinação. Esses embates podem estar relacionados com as racionalidades e intencionalidades que orientam os sujeitos presentes no processo.

Desse modo, pode haver choque de interesses entre gestores e executores, principalmente, porque ambos são chamados a responder de forma diferente frente às obrigações no universo institucional. Minimizar esses desacordos requer a abertura para a construção de uma gestão democrática, ampliando a participação e valorizando os recursos disponibilizados, também, pelos profissionais.

Sendo assim, recursos devem ser pensados e aproveitados de maneira ampla, embora estejamos nos referindo mais diretamente aos financeiros, pois recursos abrangem além disso.

Podem envolver desde reputação, posição social, contato com redes de influência, controle de dinheiro, de armas, capacidade de denunciar e chantagear, inserção internacional, poder de mobilização de grandes grupos (greves, manifestações sociais), controle de recursos tecnológicos (meios informatizados de operação de bancos de dados etc.), capacidade de infligir prejuízos (obstrução de estradas, de aeroportos, greves etc.) (RUA, 2009, p. 44).

Esse esforço de inserir a equipe executora da política nas decisões do uso do orçamento é fundamental para o estabelecimento de relações que resultem em ações mais eficazes em relação aos objetivos da política, que estão comprometidos, pelo menos, com o que é exposto na política, com uma educação pública e de qualidade; assim, sua lógica não deve se adequar à lógica empresarial presente em instituições privadas de ensino, sua razão de ser está mais alinhada à função social da escola.

Em relação à proposta de gestão da PAE-IFMA, esta ocorre em âmbito interno e externo ao IFMA. Internamente, a Diretoria de Assistência ao Educando tem a tarefa de organizar e monitorar as atividades em nível do estado como um todo, mantendo diálogo com os *campi* e mediando as relações entre as unidades de assistência ao educando e a Reitoria.

Também é competência dessa diretoria propor diretrizes para implantação de um sistema de gestão dos programas, assim como instrumentos para caracterização socioeconômica dos estudantes, a fim de levantar informações para a seleção dos beneficiários.

Nos *campi* existem as unidades de assistência estudantil que possuem variadas nomenclaturas, CAE (Coordenadoria de Assistência ao Educando), DAE (Departamento de Assuntos Estudantis) e, mais recentemente, os NAE (Núcleos de assistência ao educando) que são responsáveis por agregar e implementar as ações de assistência estudantil previstas na PAE-IFMA.

Com esse desenho, a PAE-IFMA descentraliza a gestão da política que passa a ser de responsabilidade não só da Reitoria, mas de todos os *campi*. Como já delineamos anteriormente, descentralizar uma política não assegura seu caráter democrático, mas, podemos dizer que pode ser um agente catalisador desse processo, haja vista que se supõe a abertura para o diálogo.

Entretanto é preciso ratificar a necessidade de uma instituição democrática e aberta à participação política nas instâncias deliberativas, pois apenas a ampliação da escala no âmbito das decisões não é suficiente para a concretização de princípios democráticos

Não existe uma garantia prévia intrínseca ao mecanismo da descentralização de que o deslocamento desses recursos implique a abolição da dominação. Deslocar recursos do "centro" para subsistemas mais autônomos pode evitar a dominação do "centro", mas pode permitir essa dominação no interior desse subsistema (ARRETCHE, 1996, p. 6).

As relações de poder estão difusas em todos os âmbitos institucionais e a dominação não ocorre apenas de cima para baixo, dentro das hierarquias legalmente constituídas. Há que se disseminar uma cultura democrática que penetre nos espaços das relações micro e macro.

Afinal, o que adiantará a política adotar princípios democráticos se a instituição e os profissionais que dela fazem parte não comungarem de tais princípios? Esse alinhamento de perspectivas será vital para a implementação da política e seu amadurecimento, do contrário, o processo será truncado e conflituoso, gerando impasses e conseqüentes distorções em relação aos objetivos da política.

Por reunirem diversos profissionais da assistência estudantil, que segundo a política devem ter uma atuação conjunta e articulada e, ainda, por estarem mais próximo do centro de decisões cotidianas da instituição, o debate nessas unidades e delas com a Reitoria é essencial para o fortalecimento da política.

A nível externo a PAE-IFMA estabelece alguns diálogos com a rede socioassistencial dos municípios. Nesse sentido, mesmo que de forma tímida, os formuladores da PAE-IFMA demonstram entender que essa política é apenas uma forma de intervenção dentro da instituição, e, portanto, não tem condições de intervir em todas as situações demandadas pelos estudantes e que interferem no processo educacional destes. Por isso, abre espaço para o diálogo e trabalho

em parceria com instituições que compõem a rede socioassistencial dos municípios onde o IFMA está presente.

Nesse sentido, é que para a execução de algumas atividades, a PAE-IFMA evoca a integração das ações, tendo em vista seus limites enquanto política que tem maior impacto dentro do universo institucional. No programa de atenção à saúde do estudante, a PAE-IFMA aponta para a necessidade de realização de intercâmbio do IFMA com as unidades públicas de saúde, com vistas à atenção integral ao estudante, e, ainda, incentiva os executores da política a procurarem por serviços públicos ou particulares presentes nos municípios, a fim de atender à demanda apresentada.

Nos programas de atenção secundária o nível de parceria é mais elevado, tendo em vista que se referem a execução de projetos que envolvem atividades de pesquisa e extensão que, geralmente, estão integrados à Pró-reitoria de Pesquisa e à Pró-reitoria de ensino, que mantém relações com outras instituições de fomento. Desse modo, a atuação da PAE-IFMA parece adquirir um caráter suplementar, ficando sob a responsabilidade das instituições financiadoras a seleção e pagamento das bolsas aos estudantes.

Diante da análise dos elementos constitutivos da PAE-IFMA é possível verificar que a estrutura elaborada pelos formuladores certamente gerará algum resultado no sentido de garantir o acesso e permanência dos estudantes no IFMA. Mas, possivelmente, haverá dificuldades em mensurá-los, tendo em vista que a política não estabelece metas a serem atingidas a partir do desenvolvimento dos programas, o que pode ocasionar dificuldades, até mesmo, no processo de avaliação dessa política.

Essa constatação acusa a ausência de dados quantitativos e qualitativos acerca da realidade dos estudantes do IFMA, inclusive a exposição dos fatores e variáveis que interferem direta e indiretamente no percurso educacional dos alunos. Sendo assim, não apresenta uma materialidade acerca dos problemas, mas apenas expõe, sem especificar, que os estudantes do IFMA sofrem ameaças de ordem socioeconômica que dificultam seu acesso e permanência.

É evidente que as pesquisas realizadas em nível nacional, as quais já expusemos anteriormente, e que colaboraram na construção do PNAES, também refletem situações que abrangem os estudantes do IFMA. Contudo, a elaboração de uma pesquisa diagnóstico local, a partir da realidade do IFMA, incluindo nesse bojo os alunos de ensino médio e técnico, certamente daria mais fundamentação e elementos para a formulação da política, aumentando, inclusive, o seu nível de eficácia.

A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de formulação e implementação de políticas públicas (JANNUZZI, 2002, p. 69).

Em uma sociedade como a nossa, fica manifesto no nosso cotidiano a ausência das mínimas condições para muitos estudantes terem acesso à educação, mas, em termos de elaboração de políticas sociais, evidenciar dados que as subsidiem é de suma importância. Além de demonstrar a necessidade de implementar essas ações, é essencial para a manutenção e ampliação, principalmente em tempos como o nosso, em que as políticas sociais vêm sendo confundidas com favor.

Com isso queremos dizer que, embora entendamos que a assistência estudantil seja um direito, é necessário dar-lhe feições técnico-científicas a fim de demonstrar sua eficácia diante dos objetivos propostos, assim como sua capacidade de resposta aos problemas a serem enfrentados, o que pode ser subsidiado por diagnósticos sobre a real situação problema.

Entretanto, cabe fazer uma ressalva em relação ao uso de indicadores geralmente apresentados nos diagnósticos. Eles, por si próprios, são incapazes de retratar a realidade, que obviamente é mais complexa do que a que se apresenta nos dados. Sendo assim, coloca-se a necessidade de uma análise contextual, onde os dados possam ser verificados à luz da dinâmica social.

Os diagnósticos, por mais abrangentes que sejam, são retratos parciais e enviesados da realidade, espelham aquilo que a visão de mundo e a formação teórica dos técnicos de planejamento permitem ver ou priorizam enxergar (JANNUZZI, 2002, p. 70).

Ou seja, ter indicadores que possam subsidiar a elaboração de estratégias para o enfrentamento da situação problema é primordial, contudo, devem ser utilizados como mais uma ferramenta dentro do processo de formulação das políticas.

Além da apropriação de dados e sua correta aplicação, fica evidente também que a capacidade de resposta da PAE-IFMA está intrinsecamente ligada à conjuntura política do país. Infelizmente, ela não é das mais favoráveis para as políticas sociais. Estamos diante de um verdadeiro ataque aos direitos sociais, e, mais uma vez, o discurso oficial diz que é preciso reduzir gastos públicos para reequilibrar as contas do Estado, pois assim, o país voltará a crescer. Certamente isso afetará o desenvolvimento desses programas e a PAE-IFMA terá que redefinir seu campo de atuação e o seu alcance, talvez fazendo uso de meios de seleção mais rígidos e focalizando cada vez nos mais pobres.

É fato que desde os anos de 1990, em razão da crise capitalista e da incorporação do ideário neoliberal, têm sido adotadas frequentes medidas de ajustes e reorientações nas ações governamentais, a focalização da política social é uma delas, desde então têm-se priorizado “escolhas públicas eficientes”, em face das restrições de gastos sociais (SILVA, 2015, p. 62).

Porém devemos registrar que a elaboração da PAE-IFMA, embora não tenha se apoiado em dados quantitativos acerca da realidade dos estudantes do IFMA, não partiu do nada. Os formuladores buscaram apoiar-se em discussões teóricas e em outras experiências já vivenciadas em outros Institutos Federais do Brasil, os quais já desenvolviam ações no campo da assistência estudantil.

A princípio tivemos muitas dificuldades. Como começar? Porque a gente teve que partir do zero. O que tínhamos era só os regulamentos dos programas. Então, como começar? Então pensamos em ver o que já se tinha. Fomos vendo o que tinha em outros IFs. Fui falando com as assistentes sociais dos outros IFs. E aí fizemos grupos para estudar. Quando nos reuníamos colocávamos nos slides. Aí nós adequávamos algumas nomenclaturas a nossa realidade. Não foi cópia, foi um direcionamento. Fomos lendo e tentando adequar a realidade do IFMA. Lembro que até algumas nomenclaturas foram pensadas a partir do nosso debate, colocando e adequando a nossa realidade. (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>11</sup>.

Em outra entrevista, foi relatado que foram utilizados

documentos, relatórios, dados mais gerais, internos. Lembro que houve uso de uma pesquisa que ajudou a embasar a retirada do programa bolsa de trabalho. Porque a pesquisa revelou que os alunos que desistiam, eram poucos os que desistiam, mas os que desistiam do projeto bolsa de trabalho todos eram pelos mesmos motivos, porque estava atrapalhando os estudos. Então se um projeto que tinha como objetivo a permanência do aluno e o êxito dele, como é que ele podia estar prejudicando os estudos? Então isso era uma incoerência. Foi algo usado para justificar essa mudança do programa. (Entrevistado 1, informação verbal)<sup>12</sup>.

Além dessa interlocução com as políticas de assistência de outros Institutos e documentos pré-existentes, reconhece-se que, quando da elaboração, foram utilizados também os aportes teóricos e metodológicos do Serviço Social, já que naquela ocasião o grupo foi formado apenas por profissionais do Serviço Social. ”Buscamos outras políticas de outros campus, nos fundamentos da nossa formação profissional“ (Entrevistado 3, informação verbal)<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

<sup>12</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

<sup>13</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

### 3.4.3 Gratuidade

A política de assistência estudantil do IFMA tem como público-alvo:

estudantes regularmente matriculados em todos os níveis das modalidades de ensino ofertadas presenciais e a distância, sendo: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja e Ensino Superior (IFMA, 2014b, p. 10).

Diante de um público tão abrangente, a PAE-IFMA necessita enfrentar desafios que estão para além das questões estruturais próprias da gestão, pois, como já citamos anteriormente, essa instituição agrega estudantes de várias modalidades de ensino que vão desde o ensino médio e técnico até cursos de graduação e pós-graduação.

Dentro desse universo há cursos que são ofertados para públicos com características específicas, como é o caso, por exemplo, dos cursos oferecidos por meio do PROEJA e, também, do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

A PAE-IFMA também pode atender a estudantes que estejam dentro da instituição por meio da inserção em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), embora o atendimento a esse segmento dependa da disponibilidade orçamentária do campus em que esteja realizando o curso.

A PAE-IFMA tem ações para todos os estudantes, todavia, determinados projetos, principalmente aqueles que oferecem bolsas, são destinados aos alunos com condições socioeconômicas específicas e o processo de inclusão se faz mediante análise da situação do pleiteante. É evidente que essa seleção se mostra necessária em face do volume de recursos alocados para as ações da política, que geralmente são insuficientes frente à demanda dos estudantes.

Comporta dizer que esse corte socioeconômico não se constitui uma inovação da PAE-IFMA, trata-se de uma recomendação do próprio PNAES, que diz no seu artigo 5º:

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).

Em certa medida a fixação dessa faixa de renda foi um avanço dentro do IFMA, pois projetos existentes anteriormente à PAE-IFMA diziam que aqueles estudantes que exercessem atividade remunerada não tinham direito às ações de assistência estudantil. Nesse caso, podemos dizer que ações mais excluíaam do que incluíaam, pois não importava o tipo de trabalho que o aluno realizasse, mesmo aquelas atividades comumente denominadas de "bicos", de caráter



informal já o impedia de ter acesso, ou seja, desde que tivesse uma renda mínima ele não poderia participar dos projetos. E sabemos que o fato de um estudante ter o mínimo não significa que esse mínimo seja suficiente para que ele dispense algum tipo de auxílio.

Os estudantes a serem beneficiários dos programas específicos de assistência primária são selecionados a partir dos seguintes critérios: estar regularmente matriculados e frequentando as atividades acadêmicas; possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio; apresentar condições de vulnerabilidade social; e estar em risco de evasão escolar em razão das condições socioeconômicas (IFMA, 2014b, p. 22-23).

Os programas específicos de atenção secundária não levam em consideração os critérios socioeconômicos e se baseiam na frequência escolar e no mérito acadêmico, tendo em vista que o estudante precisa ser aprovado em processo seletivo próprio.

Diante do exposto, percebemos que a PAE-IFMA adota critérios mistos para a seleção dos beneficiários, pois o acesso em alguns programas exige apenas que o aluno esteja matriculado; já o acesso em outros exige condições socioeconômicas dentro do estabelecido e ainda vamos ter aqueles que usam o mérito como forma de acesso; esses, geralmente, vinculados às bolsas de pesquisa e extensão. Percebemos, assim, que a PAE-IFMA obedece ao padrão que as políticas públicas de viés assistencial sempre adotaram, privilegiando critérios que, no geral, tomam a questão da insuficiência de renda como o fator determinante para o acesso a algum serviço. Acrescido a este traço histórico, temos também a própria escassez de recursos que as políticas públicas de corte social sempre sofreram no nosso país. Sem falar, é claro, de que nos últimos anos as medidas de contrarreforma adotadas pelo Estado têm encaminhado os programas sociais para focalização de suas ações nos segmentos mais pobres.

Além disso, os beneficiários para permanecerem nos projetos, devem atender ainda a outros requisitos como: a presença mínima de 75%, tanto nas aulas, quanto nas demais atividades didático-pedagógicas promovidas no âmbito do Campus no qual o estudante esteja matriculado; e o cumprimento das exigências de produções científicas inerentes aos Programas de Iniciação Científica, de Bolsas de Extensão, Monitoria e do Programa de Apoio e Desenvolvimento Tecnológico, constantes nos respectivos editais (IFMA, 2014b, p. 24).

Diante do exposto, podemos perceber que a PAE-IFMA não tem um perfil único de usuário e nem de critérios de entrada, o que demonstra que a política se organizou de forma a ser universal dentro da instituição. Trata-se de uma proposta ousada, principalmente diante das fragilidades institucionais, como o ainda insuficiente número de profissionais para o trabalho na assistência estudantil. Além disso, o atendimento do público está condicionado a outros fatores

externos ao IFMA, entre eles, o volume e a regularidade de repasse dos recursos.

A PAE-IFMA abrange todos os *campi* e unidades do IFMA e prevê uma gama de ações detalhadas e desenvolvidas com base em programas e projetos no âmbito da assistência estudantil. Alguns projetos são preexistentes, ou seja, eram executados antes da aprovação da política, como é o caso do auxílio transporte e moradia. Outros foram incorporados à assistência estudantil tendo em vista a ampliação de sua área de atuação após a aprovação do PNAES. É o caso, por exemplo, do projeto auxílio sociopedagógico que prevê a concessão de fardamento escolar e material didático para estudantes que não têm condições de adquirir esses materiais com recursos próprios.

Essas mudanças também advêm da demarcação dada pelo PNAES, que estabelece como áreas de atuação:

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).

Podemos observar que a PAE-IFMA faz parte do processo de descentralização do PNAES, logo, fica claro que existe uma direção vinda do centro. Aqui concordamos com Arretche (1996), quando diz que o nível central possui uma importância estratégica na direção e coordenação, seja de formulação, que é o caso analisado nesse estudo, ou de aprovação de reformas. A existência de um programa nacional pode colaborar na construção de ações mais "uniformizadas", limitando mais a disseminação de interesses difusos.

No entanto, essa direção não deve significar uma camisa de força, de forma que a política local fique limitada às ações já previstas em âmbito nacional, principalmente por sabermos que, na realidade, nos municípios são diversas, requerendo das políticas uma adaptação a fim de atender a demanda apresentada.

No âmbito do IFMA, a política se propõe atuar de forma articulada e simultânea através da execução de programas denominados de: programas universais e específicos que podemos dizer que são, subáreas dentro daquelas estabelecidas pelo PNAES.

Os programas específicos foram divididos em programas de atenção primária e secundária. Cada programa tem um conjunto de projetos, os quais possuem critérios para entrada e permanência dos estudantes. Os programas universais se destinam a todos os estudantes regularmente matriculados na instituição, sem observar condições socioeconômicas ou de vulnerabilidade social para entrada e permanência.

Englobam os programas universais aqueles que se destinam à promoção da saúde do estudante, assim como prevenção de doenças, ao incentivo à cultura, ao esporte e ao lazer, de apoio a pessoas com necessidades educacionais específicas, apoio psicológico, aqueles que visam a participação dos alunos em eventos acadêmicos e também a mobilidade estudantil a nível nacional e internacional. ”§1º Os Programas Universais são aqueles acessíveis a toda comunidade discente com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do estudante“ (IFMA, 2014b, p. 4).

Esses programas têm o objetivo de intervir em questões que estão relacionadas, mas, que em certa medida, estão para além das condições econômicas desfavoráveis apresentadas pelos estudantes.

Os programas de atenção à saúde, cultura, esporte, lazer e apoio psicológico destinam-se a todos os alunos e são promovidos através de palestras, eventos, oficinas e atendimentos específicos, realizados pela equipe multiprofissional presente em cada campus. Tais programas visam à divulgação de informações, multiplicação de conhecimentos e atendimentos básicos em todas as áreas.

A existência de programas dessa natureza demonstra uma visão ampla dos seus formuladores acerca do que seja assistência estudantil, que ultrapassa a concessão de bolsas para custear despesas materiais que são requeridas durante o processo formativo. A divulgação de informações e a oferta de serviços para os estudantes demonstram que há um consenso de que as situações que levam o aluno a permanecer ou não na instituição estão para além das condições socioeconômicas que eles apresentam.

Os chamados programas específicos de atenção primária, como o próprio nome nos sugere, agregam projetos que têm por objetivo fundamental garantir as condições mais imediatas de permanência dos estudantes na instituição, portanto, se destinam prioritariamente aos estudantes em situação a ser analisada pelo profissional de Serviço Social. Enquadram-se nessa modalidade os auxílios para transporte, moradia, alimentação e sociopedagógico.

Já os programas específicos de assistência secundária têm no mérito acadêmico o seu critério de acesso. Esses se voltam para o incentivo às atividades de pesquisa e extensão, através dos projetos de iniciação científica, de extensão, de aperfeiçoamento discente e de monitoria. Embora esses projetos concedam bolsas para custear as despesas, essa disponibilidade não parte de uma análise socioeconômica; o “crivo” é feito pelo mérito do aluno que conseguiu ser aprovado em algum processo seletivo específico.

Da mesma forma ocorre com aqueles alunos que passaram por seleção para participar

de intercâmbios nacionais ou internacionais, que certamente foram submetidos a avaliações que os selecionaram.

Cada programa tem sua competência definida na política e conta com o trabalho de uma equipe multiprofissional para o seu desenvolvimento. Todavia, a realização dos programas e projetos da PAE-IFMA está condicionada à aprovação pelo Conselho Superior da IFMA e ao orçamento destinado à assistência estudantil de cada campus, que está intimamente ligado ao repasse de recursos para assistência estudantil, feita pelo governo federal para a instituição.

A implementação desse conjunto de programas universais e específicos exige a participação de profissionais de variadas áreas de conhecimento. Sabendo disso, os propositores da PAE-IFMA já explicitaram no documento a necessidade de composição de uma equipe mínima para desenvolvimento das ações, constituindo-se em mais um dispositivo indutor da contratação de novos servidores, uma boa estratégia, principalmente, para a formação de equipes multiprofissionais em outros municípios, além da capital.

Sabemos que a realidade dos *campi* da ilha de São Luís é bem diferente daqueles situados no interior do estado. Em São Luís, os *campi* apresentam uma estrutura institucional mais organizada e um número maior de profissionais vinculados com a assistência estudantil se comparamos com os *campi* do interior, principalmente naqueles que foram criados nas Fases II e III do processo de expansão.

Entendo que a questão da falta de profissionais se mostra como um fator que pode comprometer a implementação da política, por isso mesmo que ainda na fase de formulação esse ponto já aparece bem claro, colocando para o IFMA a necessidade de realização de novos concursos e a efetiva nomeação dos servidores.

A organização dos programas, bem como a composição do quadro de servidores, são aspectos fundamentais para o alcance dos objetivos da política. O trabalho articulado e direcionado com as diretrizes da PAE-IFMA é essencial para medir o seu grau de eficácia.

#### 4 O PROEJA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA

Após termos explorado a PAE-IFMA de um modo geral, atentando para seus fundamentos, concepção e princípios, neste capítulo teremos como foco a análise do atendimento previsto pela PAE-IFMA aos estudantes do PROEJA. Esse exame mais particular objetiva demonstrar como a política de assistência ao educando do IFMA, que atende a um público grande e diverso, se prepara para trabalhar junto a um público específico, que é o caso dos estudantes jovens e adultos inseridos na instituição por meio do PROEJA. Porém, antes disso é necessário conhecer a natureza desse programa e a quem ele se destina.

O PROEJA surge nos marcos das determinações sociopolíticas aqui demarcadas e, portanto, pode ser colocado no rol de programas que pretendem promover essa integração, através da combinação educação profissional e educação geral. Todavia deixa claro no seu documento base que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de um conjunto de interações entre as políticas dentro de um processo histórico e que a educação profissional ou geral por si só não gerarão emprego e renda (BRASIL, 2007b, p. 31).

Esse programa foi pensado como uma estratégia de vencer as marcas da descontinuidade que são tão características na história da EJA; sendo assim, visa o desenvolvimento de ações de caráter permanente e integradas.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006).

Com o Decreto 5.840, de 2006, o PROEJA amplia não apenas a sua forma de educação que agora seria ofertada de modo a articular a educação básica e profissional, mas, também, o quadro de instituições que estariam aptas ao seu desenvolvimento. O PROEJA passava a ter a possibilidade de execução pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”) (BRASIL, 2006).

Interessante perceber que a regulamentação do PROEJA se deu pelo estabelecimento de dois decretos instituídos no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A instituição de programas através de decretos revela a persistente fragilidade na elaboração e implementação

de políticas públicas para EJA, que na nossa concepção deveriam agregar ações mais sólidas, que oferecessem a possibilidade de discussão pela sociedade. Além disso, a proposição de programas via decretos ainda abre a possibilidade de ele ser extinto com uma possível troca de governo, ou seja, ele pode ser visto como um programa daquele governo e não como uma política de Estado.

Além disso, ao ser instituído pela presidência da República por meio de decreto, entendemos que esse processo vai “obrigar” as instituições que iriam ofertar o PROEJA a se adaptarem para receber esses novos estudantes. Por parte do governo, a Rede Federal foi vista como o melhor espaço para o desenvolvimento dos cursos em nível estrutural (laboratórios, sala de aula, professores), entretanto, essas instituições não tinham experiência com essa modalidade de ensino, e isso, também, foi um dos motivos pelo qual o decreto de 2006 alterou e ampliou o número e natureza das instituições proponentes.

Os dois decretos do presidente Lula que instituíram o PROEJA estão também alinhados à perspectiva desse governo em reintegrar o ensino médio ao ensino técnico profissional, que haviam sido separados no governo de Fernando Henrique Cardoso, através do decreto 2.208/1997, que tinha como foco a formação dos estudantes e trabalhadores para o mercado de trabalho.

Podemos perceber então que o PROEJA traz no seu conjunto um discurso que tenta romper com a dicotomia entre ensino geral e ensino técnico, perspectiva que fez com que historicamente se mantivesse a dualidade do modelo educacional com a oferta de um tipo de ensino destinado aos filhos das elites e outro voltado aos filhos da classe trabalhadora, respectivamente. Entretanto, ainda demonstra fragilidades manifestas, por exemplo, na:

Persistência das taxas de evasão, situando-se acima de 45%; concepção para formulação dos projetos dos cursos sem considerar as especificidades do grupo atendido, em sua maioria trabalhadores e justaposição curricular dos conteúdos de formação geral e formação profissional; Ausência de uma política permanente de formação de professores para qualificação específica para o atendimento da referida modalidade de ensino; oferta de cursos para os trabalhadores simples para o exercício de atividades laborais que demandam conhecimentos de menor complexidade (HORA, 2015, p. 100).

Assim, ainda que o PROEJA seja uma proposta que busca acolher uma demanda dos movimentos sociais que lutam no campo das políticas educacionais para jovens e adultos, acreditamos que o programa deve ser aperfeiçoado a fim de se tornar cada vez mais próximo às necessidades desse público.

A reforma do ensino médio, efetuada no governo Lula, a qual propôs a sua reintegração ao ensino técnico e profissional, colaborou não apenas para o processo de expansão das Instituições Federais de Ensino, como podemos perceber no gráfico a seguir, mas também para a disseminação dessa modalidade de ensino.

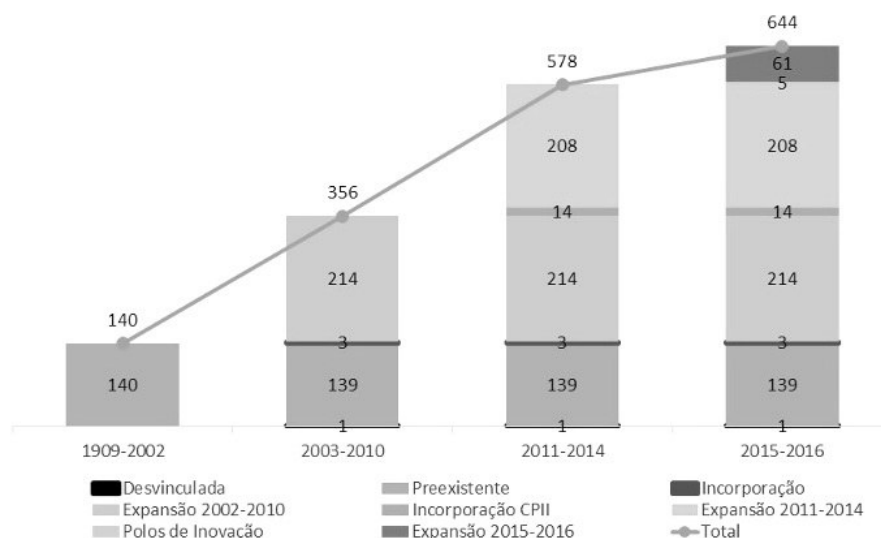


Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades

Fonte: (MEC, 2016). Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 25.11.2016.

Nesse processo de expansão, o PROEJA ganha expressividade dentro da rede federal. Segundo os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> a rede de ensino federal possui a maior taxa, com grande vantagem sobre as demais redes. Em 2014, a rede federal atingiu 95,2% de matrículas de EJA de Ensino Médio na forma integrada à Educação Profissional, muito acima da meta estabelecida para 2024. Aproximando mais da nossa realidade, a região Nordeste apresentou o melhor desempenho na Meta 10 do PNE, com percentual de 7,3%. Já a região Norte atingiu 3% e as demais ficaram praticamente empatadas, com 1,5% de matrículas. As Unidades Federativas que possuíam maior proporção de matrículas de EJA de Ensino Médio integradas à Educação Profissional são nordestinas. O Estado que apresentou o melhor desempenho em 2014 foi o Maranhão, com 19,9%, seguido pela Bahia, que ficou com 11,0%, e pelo Piauí, que apresentou 6,8%.

Sobre os recursos alocados com vistas à implementação dessa modalidade, Caetana Juracy Rezende Silva (técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação e coor-

<sup>1</sup> <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>

denadora geral de educação técnica no Departamento de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), diz que:

Os números estimados para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA prevêem investimentos da ordem de R\$558 milhões no período de 2007 a 2011, sendo R\$22 milhões em 2007, R\$48,42 milhões em 2008, R\$94,78 milhões em 2009, R\$178,02 milhões em 2010 e R\$238,78 milhões em 2011. Tais recursos devem financiar a formação de profissionais, docentes e gestores, para atuar no Programa; a constituição de núcleos de pesquisa e redes de colaboração acadêmica; material de custeio em geral (para os cursos a serem implantados ou em andamento); material didático e publicações e, para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, incremento na ação no. 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional – prevista no Programa no. 1062 – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – no Plano Plurianual (PPA 2008-2011). Não estão computados nesses recursos os valores referentes a investimentos em infra-estrutura (obras e equipamentos), objeto de financiamento a ser contemplado em instrumento específico no projeto de expansão e modernização das redes públicas de educação profissional e tecnológica. Esse orçamento também não prevê os valores necessários à manutenção do quadro de pessoal e contratação de professores. Do volume total de recursos destinados ao PROEJA, R\$360 milhões devem ser destinados à capacitação de docentes, gestores e técnicos administrativos e R\$164 milhões à concessão de benefícios a alunos PROEJA das instituições da Rede Federal. (SILVA, 2007, p. 12–13).

Como podemos observar, a previsão de recursos para financiamento das atividades do PROEJA se apresentava em uma linha ascendente e incluí não apenas recursos para investimentos em bolsas de permanência, mas também em material didático, formação de profissionais e pesquisas que viessem a subsidiar novas ações. Dessa forma, embora se reconheça que as condições imediatas influenciam na permanência dos estudantes, também se tem ciência de que há outras variáveis que podem favorecer ou prejudicar a permanência desses estudantes nas instituições.

Por isso, o PROEJA propõe, na sua concepção, a integração de conhecimentos acadêmicos à realidade social desses estudantes, indicando que esse processo de integração contemple uma análise da realidade que os cerca, a partir de experiências vivenciadas na sua história e no seu cotidiano.

Entendo que essa metodologia proposta pelo PROEJA pode tornar o aprendizado mais interessante e dinâmico na medida em que tenta aproximar teoria e prática, além disso, pode possibilitar aos estudantes, conhecimentos que estão para além do saber técnico. Nesse sentido, o PROEJA é ofertado na modalidade integrada, que permite ao aluno o acesso aos conhecimentos pertinentes à formação técnica específica associados a conteúdos formativos de cunho mais geral; isto tudo ofertado no mesmo curso.



Sabemos que essa proposta de metodologia não se constitui uma inovação do PROEJA, na verdade ela advém do esforço dos movimentos sociais que historicamente lutam pela educação de jovens e adultos no Brasil,ss buscando sempre romper com a dualidade do ensino ofertado para esses estudantes. Tanto que essa perspectiva vem sendo construída no país antes mesmo do processo de redemocratização, quando a educação brasileira, principalmente a educação de jovens e adultos recebeu grande influência do pensamento do educador Paulo Freire influências que estão contidas e diluídas em documentos que são base para o formato assumido pelo PROEJA.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007b, p. 13).

Embora reconheça a necessidade de aliar a realidade desses estudantes ao saber científico e, com isso, proporcionar a eles as chances de melhorar suas condições de vida, vemos que a questão da inclusão é pensada no PROEJA também de modo limitada, haja vista que é vislumbrada através da entrada desse estudante no mercado de trabalho. Ora, sabemos que não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (BRASIL, 2007b, p. 13).

No documento base do PROEJA, encontramos a seguinte exposição:

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais (BRASIL, 2007b, p. 36).

Não podemos negar que a conciliação entre conteúdos políticos, sociais e culturais traz ganhos no campo do fortalecimento de uma contra-hegemonia, mas torna-se limitada, haja vista a fragilidade da vida humana, frente ao processo de pauperização da classe trabalhadora.

A inclusão social como princípio do PROEJA e da PAE-IFMA é embebida no pensamento hegemônico de que basta que a população tenha acesso à educação, particularmente à educação básica e formação técnica, que haverá a melhoria de suas vidas, sem, por outro lado, considerar que inevitavelmente, da forma como o sistema capitalista se reproduz, há uma impossibilidade orgânica de isso acontecer, pois é certo que muitas pessoas não serão incluídas socialmente.

Obviamente o acesso à educação deve ser objetivo de qualquer política nessa área, mas tal busca deve estar orientada pela noção do direito que essas pessoas têm de acessar conhecimentos diversos e cada vez mais elevados. Nesse sentido, o PROEJA, ao propor a integração do ensino médio à educação profissional, demonstrou a necessidade de ultrapassar a concepção de um ensino voltado apenas para o letramento e a alfabetização desse público.

Por outro lado, o processo de universalização da educação via acesso ao ensino médio nos traz uma reflexão acerca do acesso do estudante jovem e adulto que sofre com a fragmentação das políticas e compartimentalização do conhecimento. A trajetória da educação para esse público é marcada pela descontinuidade de ações e por um atendimento não prioritário e compensatório. Sendo assim, os alunos são sutilmente penalizados pelo poder público e pela sociedade, onde é disseminado um discurso de que são eles os responsáveis por tal situação, tendo em vista que muitos “simplesmente” abandonaram os estudos, não sabendo aproveitar as oportunidades.

Sabemos que essa é a ideia que cerca o imaginário coletivo de uma parte considerável da sociedade e que está impregnada em muitas práticas, estando, inclusive, presente em documentos elaborados no próprio campo educacional. Noções desse cariz é que contribuem para separar o sujeito da sua história e da totalidade social, reforçando ideologias que jogam o peso do sucesso ou do fracasso nos sujeitos individuais.

Tanto o PROEJA como a PAE-IFMA, cada um a seu modo, não possuem a capacidade de interferir e provocar mudanças de ordem estrutural, alterando o intenso processo de exploração e opressão que a classe trabalhadora vem sofrendo. Isso se dá pela própria natureza das políticas sociais que não trazem em si essa perspectiva de mudança; suas ações são pensadas e estruturadas para, no máximo, provocar melhorias dentro das possibilidades presentes no sistema capitalista. Não há uma perspectiva propositiva, inovadora, para além dos espaços que já existem.

Sendo assim, tendo como campo de análise essas políticas a partir da lógica do sistema em que estamos inseridos, ou seja, neste contexto limitado do capital, não podemos esperar que políticas sociais sejam mecanismos emancipatórios; sabemos que elas, nas suas contradições, efetivam direitos, mas não alteram as bases onde o sistema se assenta.

Dentro desse campo limitado, o PROEJA e a PAE-IFMA propõem ações que, tangencialmente, atendem a essa classe, na medida em que a partir do acesso à educação podem ter chances de adentrar ao mercado.

No entanto, cabe registrar que se a perspectiva é a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tais estratégias mostram-se insuficientes, principalmente se pensarmos na

diversidade dos estudantes do PROEJA, que possuem características econômicas, sociais e étnicas que acentuam o processo de exclusão.

Já dissemos que a PAE-IFMA encontra-se diante de um grande desafio dentro da realidade institucional, tendo em vista a diversidade de estudantes e a pluralidade de demandas postas por eles. Dentro desse universo, chama-nos atenção a situação dos estudantes jovens e adultos que estão inseridos no IFMA através do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA é regulado através do decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para o seu desenvolvimento. Além disso, também define que este deve abranger a educação inicial para trabalhadores e a qualificação profissional técnica de nível médio. Os documentos oficiais indicam que esse programa teve como subsídio para sua elaboração o quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados em 2003, onde 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em cursos EJA (BRASIL, 2007b).

Em 2005, ano de implementação do PROEJA, o Brasil contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas com quinze anos ou mais analfabetas. Segundo os dados da PNAD daquele ano, esse quantitativo correspondia a 11% da população de pessoas maiores de 15 anos, apresentando maior concentração de analfabetos em idades mais elevadas, conforme podemos verificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, segundo grupo de idade - 2005–2006

Faixa etária (anos)	%
15 – 29	12,7
30 – 39	13,9
40 – 49	16,8
50 – 59	18,9
60 ou mais	37,7

Fonte: Produzida pela autora. Adaptada de (IBGE, 2007).

Esses dados embasaram a primeira proposta do programa estabelecida pelo decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que, no ano seguinte, foi substituída pelo decreto de 2006. De acordo com as novas diretrizes do programa, houve a ampliação da área de abrangência do PROEJA que seria, a partir do novo decreto, executada em âmbito nacional, além de ofertar

cursos de formação inicial e continuada no nível fundamental e médio, não mais limitando os cursos para esse público a uma educação puramente técnica, o que corroborava com um ensino voltado para o reforço da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Essa mudança retoma as bases e pressupostos da EJA e tenta romper com a prática que exclui as possibilidades desses estudantes terem acesso a conhecimentos para além daqueles conteúdos estritamente técnicos, indicando ainda a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (BRASIL, 2007b, p. 12).

Ao revisitar a história da EJA no Brasil, percebemos que programas como o PROEJA não se constituem na primeira iniciativa do poder público para promover a inclusão social via qualificação profissional desse público, e que tais estratégias estão vinculadas ao movimento global do capitalismo que sabemos ter necessidade e habilidade para articular ações compensatórias para os trabalhadores, ao mesmo tempo em que tais ações também contribuem para fortalecer o processo de acumulação e expansão.

Diante do quadro de exclusão a que estão submetidos muitos jovens e adultos, inclusive dos processos de escolarização, é que o Estado brasileiro vem buscando articular outras estratégias e metodologias educativas que possibilitem oferecer processos formativos capazes de elevar as chances de esse público entrar no mercado de trabalho. É evidente que em face de um quadro como esse, acima descrito, medidas assim se mostram ainda insuficientes para alterar as situações de desigualdades, que sabemos que são históricas. Pois,:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007b, p. 11).

Constatamos, portanto, que a EJA expressa bem o quadro de pobreza e desigualdade existente no nosso país, presente, por exemplo, na diversidade de situações que os sujeitos atendidos por ela apresentam (insuficiências de renda, moradia, baixa escolaridade e níveis de cultura etc.). Além disso, a EJA expõe também os limites das políticas públicas brasileiras de garantirem as condições mínimas de sobrevivência, as quais, muitas vezes, colocam o estudante

diante de uma escolha dura: ou estuda ou trabalha para sobreviver, uma vez que a realidade de muitas famílias brasileiras não permite custear os estudos dos seus filhos sem que eles trabalhem.

Desse modo é que vemos que o público atendido pelo programa é formado por pessoas com grande déficit educacional, com histórico de idas e vindas da escola e, na maioria dos casos, pais e mães de família, inseridas no mercado informal e precarizado de trabalho, sabem que as chances de ocupar melhores postos de emprego e obterem maiores ganhos salariais passam pelo processo de escolarização.

Entretanto, o processo formativo não é algo linear. Durante esse percurso os estudantes são rotineiramente desafiados a continuar os estudos e, por muitas vezes, as condições concretas de vida, no geral, a pobreza os impede de prosseguir. A evasão desse público não é algo incomum, o que significa perdas em todos os níveis, pessoais, institucionais e sociais.

Embora saibamos que a questão da pobreza e da desigualdade jamais será resolvida com políticas sociais ainda que estas sejam mais equânimes e universais, também sabemos que as políticas sociais têm o papel de reduzir as assimetrias e as incertezas do mercado, ainda que no caso brasileiro, em face do contingente de demandantes e dos poucos recursos a elas destinados, é pouco provável que elas alcancem tais objetivos.

De acordo com Borba Silva:

A pobreza persistente no país faz com que os governos criem programas e ações de enfrentamento à miséria que percorrem caminhos ainda tangenciais pela via das políticas sociais, sem que seja enfrentada, no Brasil, a questão central de distribuição de renda e de níveis tão elevados de desigualdade social (SILVA, 2015, p. 67).

Desse modo é que vemos que a realidade da EJA é de pessoas pobres ou extremamente pobres, que ao longo de suas vidas foram alijadas do direito à escolarização na idade recomendada, e que, agora adultas, tentam conciliar seus estudos com o trabalho. São pais e mães de família que precisam manter os filhos; são jovens e adultos com necessidades de integração e socialização, os quais precisam trabalhar para mantê-las. Enfim, são pessoas com sonhos e anseios que, apesar das adversidades, sabem que é preciso estudar para ter a possibilidade de um futuro melhor, já que o mercado que o exclui é o mesmo que coloca como prerrogativa para ingresso nele, níveis mais elevados de qualificação.

Embora os jovens e adultos estudantes tenham tais características, elas não são exclusivamente suas, pois a necessidade e capacidade de aprendizado se dão em toda a vida. Dessa forma, sempre é tempo de aprender, mesmo para aquelas pessoas que estudaram na idade “certa“.

Obviamente, a vida adulta traz desafios diversos, todavia não podem ser vistos como empecilhos para o processo educativo.

Outra característica que vem se acentuando nessa modalidade educativa é o que os estudiosos denominam de processo de juvenização, ou seja, pessoas cada vez mais jovens que recorrem à EJA, reconfigurando essa modalidade de educação que, historicamente, concentrava pessoas com idade superior a 18 anos.

Explicações para esse fenômeno são apontadas em documentos oficiais pelo próprio MEC, como este que afirma:

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2007b).

É nessa luta, em meio às inúmeras contradições presentes no processo, que esses estudantes pobres tentam sobreviver e conquistar novos espaços na sociedade. Desconsiderar essas e outras características presentes no cotidiano dessas pessoas, certamente não ajuda em nada no avanço de uma política de educação de jovens e adultos, como ela se propõe na sua origem. Quando associada com o movimento da educação popular<sup>2</sup>, vislumbrava uma educação emancipadora que, a partir da realidade adversa trazida por esses alunos, fossem extraídos elementos problematizadores na direção de uma educação crítica e politizada, em que esses estudantes saíssem desse lugar passivo e se tornassem protagonistas da sua história.

<sup>2</sup> O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 1960, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram principalmente em duas direções: na educação pública popular no espaço conquistado no interior do Estado; e na educação popular comunitária e na educação ambiental ou sustentável, predominantemente não governamentais. Durante os regimes autoritários da América Latina, a educação popular manteve sua unidade, combatendo as ditaduras e apresentando projetos “alternativos”. Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas; e, de outro, continuou como educação não-formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências.

Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras (GADOTTI, 2000, p. 6).

O PROEJA, como programa integrante da política pública de educação destinada aos jovens e adultos, carrega em si uma diversidade de contradições próprias das políticas sociais em uma sociedade capitalista. Ademais, a sua formulação se faz em meio a um cenário de crise e de rearticulações do capital que rebatem nas políticas públicas de modo geral, e, em particular, nas políticas educacionais, as quais passam a ser vistas como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento, requerendo da população níveis mais elevados de qualificação para o acesso ao mercado de trabalho.

Como já apontado neste trabalho, sabemos que as mudanças no modo de produção rebatem em todas as esferas da vida social. E as diversas configurações do trabalho, atualmente, também exigem um novo modelo de trabalhador que necessita estar preparado para as constantes mudanças no mercado de trabalho. Sendo assim, o novo padrão de acumulação, denominado por Harvey (2008) de acumulação flexível, não só modifica a base técnica de produção, que ao incorporar e superdotar o processo produtivo de novas tecnologias, acaba por subordinar o trabalhador à máquina, como também altera o modo como o homem se relaciona com a sociedade e suas instituições e com ele próprio.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Compreendendo as análises de Harvey (2008), Iamamoto (2000) faz considerações interessantes, ao analisar essa nova forma de organização do capital:

A “flexibilidade” sintetiza a orientação desse novo momento, afetando os processos de trabalho, as formas de gestão da força de trabalho, mercado de trabalho e os direitos sociais e trabalhistas, os padrões de consumo, etc. Estabeleceu-se ampla competitividade no cenário internacional e exige-se a qualidade dos produtos como requisito para enfrentar a concorrência, exigindo ao mesmo tempo reduzir custos e ampliar taxas de lucratividade. Nesta lógica, o rebaixamento dos custos do chamado “fator trabalho” tem peso importante, envolvendo cortes de salários e de direitos conquistados. Surge o trabalhador polivalente, chamado a exercer várias funções ao mesmo tempo e com o mesmo salário. Verifica-se amplo enxugamento das empresas com a terceirização e a decorrente redução do quadro de pessoal tanto nas empresas, quanto no Estado (IAMAMOTTO, 2000, p. 48).

A educação como espaço de criação e produção de conhecimento passa a ser, nesse cenário exposto pelos autores acima citados, um instrumento quase que obrigatório, para uma

inserção no mercado de trabalho, tornando-a um espaço mecânico, de formação de técnicos, aptos a incrementarem o sistema produtivo.

No documento intitulado *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, publicado em 2011, o Banco Mundial afirma, ao dispor sobre seus objetivos ao adotar estratégias de investimentos em programas e projetos de educação em países como o Brasil, que a nova estratégia se dá por uma simples razão: o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem do conhecimento e as habilidades que as pessoas adquirir, não o número de anos que elas se sentarem em uma sala de aula (WORLD BANK, 2011, p. 3).

Chama-nos atenção nesse documento a ênfase em duas categorias: competências e habilidades, também já analisadas no âmbito dessa dissertação, as quais retratam a nova fase do capitalismo, que ao propor romper com o modo de produção fordista/taylorista, difundem a ideia da necessidade de processos formativos voltados para um trabalhador polivalente, com múltiplas capacidades, inclusive de conviver com as inconstâncias do mercado.

Por outro lado, não vincula a aquisição dessas habilidades à sala de aula, podendo o trabalhador adquirir isso no exercício das suas funções de trabalho. Um discurso, no mínimo, instigante, ainda mais por sabermos que as exigências de uma maior qualificação ainda é o meio de seleção mais comum do mercado. Mesmo se assim fosse, diante do quadro de redução do mercado de trabalho, como as pessoas poderiam adquirir tais competências? Além disso, é constante, principalmente, entre os jovens, recém-formados, seja no ensino médio ou na graduação, a seguinte pergunta: Qual a sua experiência na área? Ou seja, além de requerer-se a diplomação exige-se ainda competência que vem do trabalho.

Outra face desse discurso, parece conduzir o trabalhador para um caminho bem definido e interessante para o capital, ou seja, nota-se que o trabalho enquanto espaço de satisfação das necessidades humanas em todas as suas dimensões, molda-se aos interesses do capital. O trabalhador não detém ampla autonomia na escolha profissional, tendo que se adequar às demandas do mercado.

Desse modo, podemos nos questionar: as escolhas feitas pelo trabalhador ao decidir sobre o seu futuro profissional são movidas pelo desejo genuíno de se adequar ou pela necessidade frente à realidade posta? As pessoas são totalmente livres para fazer tais escolhas, sem que se sintam influenciadas pelos condicionantes econômicos, políticos e sociais?

Ao contrário do que vulgarmente se imagina, as opções, quaisquer que sejam, não ocorrem num contexto de plena liberdade. [...] O que pode existir em



maior ou menor proporção são graus de liberdade para que as decisões sejam tomadas. Esses graus de liberdade têm múltipla determinação (idade, sexo, disponibilidade de informação, por exemplo), sendo mais amplas e frequentemente mais decisivas (mas nem por isso, mais transparentes), as determinações decorrentes da condição de classe e das normas e costumes vigentes no contexto onde se situa o indivíduo para quem se coloca a necessidade de realizar opções. [...] No limite, quando os graus de liberdade em relação aos vários determinantes de uma escolha são extremamente restritos, tem-se praticamente uma situação de não-escolha (FERRETTI, 1988).

A partir dessa análise, fica claro que a questão que envolve a escolha profissional não é algo que o indivíduo faz somente a partir de si, mas a faz também mediante condições postas pelo meio em que está envolvido. Isso não quer dizer, no entanto, que as pessoas só agem movidas por determinantes externos. Certamente, tais escolhas estão relacionadas aos graus de liberdade que cada situação oferece. Porém, a realidade no contexto capitalista tende a adaptar o trabalho e suas relações para o incremento do processo produtivo.

Outro questionamento que devemos fazer relaciona-se aos conteúdos acrílicos que geralmente são ofertados. Estes conteúdos acabam servindo em muitos casos como ferramenta para conformar o trabalhador aos ditames capitalistas. Ainda que as pessoas tenham liberdade de escolha limitada e enveredem por caminhos economicamente mais promissores, isso não deveria ser impedimento para o desenvolvimento de uma formação mais ampla onde, além de se formar profissionais, seja possível construir cidadãos críticos. Pessoas que se sintam responsáveis pela construção da sua própria história, não apenas em relação a aspectos individuais, mas, sobretudo, àqueles vinculados aos processos coletivos de sociabilidade.

Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho vem se adequando cada dia mais às exigências do capital e à formação do trabalhador e beneficia muito mais às demandas do sistema do que ao próprio trabalhador, a quem resta fazer a “escolha certa” para ter boas chances no mercado de trabalho.

A necessidade da formação desse novo modelo de trabalhador é incorporada às políticas educacionais que, cientes desse novo perfil, buscam adequar os seus currículos e metodologias à formação desse trabalhador versátil, com habilidades e competências nas mais diversas áreas.

O PROEJA não escapa a essa nova concepção. Tanto que a mudança no decreto nº 5.478/2005, para o decreto nº 5.840/2006, também tenta romper com essa formação puramente técnica, que não atendia aos novos padrões de desenvolvimento do sistema. Em vez disso, apesar do PROEJA vir sendo demandado pelos movimentos sociais organizados no Brasil (por exemplo, os fóruns EJA)<sup>3</sup> e a nível mundial (através das conferências internacionais de educação

<sup>3</sup> Os fóruns são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores

de jovens e adultos<sup>4</sup>) que discutem a necessidade de políticas perenes, que garantam o acesso à educação dessas pessoas, na perspectiva do exercício da cidadania, o PROEJA, em última instância, também não deixa de atender às demandas do capital.

Essa breve caracterização do PROEJA e o cenário em que ele se desenvolve são importantes para articular nossa análise, já que entendemos que a realidade política e social influencia na forma das políticas e programas sociais. Ademais, tendo empreendido uma leitura acerca das concepções da PAE-IFMA resta-nos, a título de ilustração, apreciar se as ações pensadas para os estudantes do PROEJA no bojo da PAE – IFMA consideram as peculiaridades desse público e se são suficientes para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos ofertados no IFMA, para estes estudantes jovens e adultos, como apresentado nos objetivos dessa Política..

Cabe ressaltar que, neste estudo, somente os aspectos do PROEJA que apresentam intercessão direta com a PAE-IFMA serão analisados. Tal demarcação faz-se necessária, visto que o PROEJA prevê outras ações, tais como: aplicação de metodologias de ensino em conformidade com a realidade dos estudantes, adequação dos currículos, formação de profissionais, pesquisa, dentre outros. Entretanto, esses aspectos não estão no campo de abrangência direto da PAE-IFMA, embora se reconheça que, de modo transversal, existe uma comunicação.

A leitura da PAE-IFMA nos permite observar uma única inserção direta acerca do PROEJA. Ao apresentar o programa bolsa de estudos no seu artigo 26, a PAE-IFMA, no seu inciso primeiro, trata do pagamento de bolsas a esses estudantes e orienta que essa ação deve ser dirigida levando em consideração a legislação nacional em vigor. Além disso, pontua que os estudantes do PROEJA poderão acumular essas duas bolsas, desde que a somatória das duas não ultrapasse o valor daquela paga pelo programa de bolsas de estudo Educação (IFMA, 2014b).

Ao se referir à legislação nacional a PAE-IFMA não deixa claro que documentos são esses, mas o documento base do PROEJA, datado de 2007, deixa claro quando fala de financiamento, pois assinala que os recursos destinados ao PROEJA, ponto assinalado na PAE-IFMA, devem ser investidos em infraestrutura (obras e equipamentos); contratação de serviços

---

públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma (HADDAD, 2009, p. 359-360).

<sup>4</sup> A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada a cada doze anos, é o único evento global de educação de adultos. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), e as demais no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985) e, por último, na Alemanha (1997) (HADDAD, 2009, p. 358)

de consultoria; despesas de custeio em geral; auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.) e financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas (BRASIL, 2007b).

Na Rede Federal, com a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2007, os recursos destinados ao PROEJA foram incorporados na ação nº 2.994, que se refere a assistência ao educando na educação profissional prevista no Programa nº. 1.062 – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – no Plano Plurianual (PPA 2008-2011).

Entretanto, na nossa visão, essa forma de operar o recurso pode acarretar alguns prejuízos na execução do programa. Pois diante da escassez de recursos para o financiamento das políticas sociais e os sucessivos atrasos nos repasses para as instituições, por parte do Governo Federal, isto pode induzir os operadores da PAE-IFMA, juntamente com o setor financeiro, a um constante realocamento de recursos de um programa para o outro, um verdadeiro malabarismo, ou seja, os recursos do PROEJA podem ser utilizados para viabilizar outros projetos dentro da instituição.

Na nossa análise, isso pode acarretar descontinuidade, por exemplo, no pagamento das bolsas, haja vista que os recursos financeiros disponíveis podem ser utilizados para pagamento de benefícios com maior atraso ou que tragam impactos mais imediatos para a vida do estudante.

Tal situação pode ser bastante perigosa, tendo em vista que grande parte dos estudantes do PROEJA dependem desse recurso para custear suas despesas e não é raro que muitos deles só tenham essa bolsa como o único rendimento financeiro “regular”.

Cumpramos enfatizar que esse benefício (repassado na forma de bolsa) é remanescente do programa de atenção aos estudantes do PROEJA, implementado pelo IFMA a partir de 2008. Já pontuamos no capítulo anterior que essa ação é resultado do Projeto Inserção Contributiva, executado a nível nacional pela SETEC/MEC através da Coordenação do PROEJA, que entre os anos de 2007 e 2008 visitou as instituições a fim de monitorar as atividades do PROEJA, assim como mapear os principais fatores que levavam os alunos dessa modalidade a evadir-se.

Dentre as informações levantadas ficou evidente que os fatores socioeconômicos tinham impacto negativo na permanência desses estudantes e que, entre eles, a falta de recursos para custear transporte e alimentação era o que mais contribuía para a evasão. Diante disso, foi formulada uma ação que previa o pagamento de bolsa em pecúnia para estudantes matriculados nesses cursos. No IFMA, essa ação foi regulamentada pela resolução nº 55/2008, que garantia que os estudantes do PROEJA receberiam uma bolsa no valor de R\$ 100 para custear despesas

com transporte e alimentação.

Na época, o recurso para o pagamento dessas bolsas era repassado da SETEC/MEC para as instituições de ensino, e o valor repassado correspondia a dez meses do ano, por aluno. Vale destacar que essa ação constituiu-se na primeira iniciativa de assistência ao educando para os estudantes do PROEJA, dentro do IFMA. Embora já existissem outras formas de assistência ao estudante por meio de pagamento de bolsa, o processo para a entrada levava em consideração o mérito acadêmico e não fatores de ordem socioeconômicos, por isso, a partir dessa iniciativa a nível nacional foi possível criar um programa específico para esses estudantes que demandavam esse suporte.

Com a aprovação do PNAES em 2010 e a ampliação dos recursos para o desenvolvimento da assistência ao estudante dentro dos Institutos Federais:

O lançamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), meio do Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010, coincidiu com os questionamentos sobre a viabilidade de manter a forma como era conduzida assistência ao Educando do PROEJA e corroborou a decisão de extinguir essa ação, ao menos para os Institutos Federais e os CEFETs, uma vez que, essas instituições teriam, a partir do ano seguinte (2011), recursos suficientes - diretamente em seu orçamento - para garantir sua autonomia na condução da Assistência Estudantil, seja para os estudantes dos cursos PROEJA, seja para os demais alunos (TAUFICK, 2013a, p. 94-95).

Com a aprovação da PAE-IFMA, a resolução nº 55/2008 serve apenas de embasamento legal para a execução desse projeto, pois o pagamento da bolsa seria proveniente do recurso específico da assistência estudantil estabelecida pelo PNAES, e o atendimento a esses estudantes ficaria agora previsto e regulado pela política, o que ampliou as possibilidades de atendimento.

Diante dessa verificação, podemos observar o caráter contraditório da PAE-IFMA frente aos estudantes do PROEJA. De um lado verificamos que a PAE-IFMA faz uma única inserção acerca do PROEJA, mas, por outro lado, vemos que ela afirma que amplia o atendimento a esse público.

Para nós está claro que a política aumentou o seu campo de atuação e proporciona um atendimento mais abrangente aos estudantes jovens e adultos do PROEJA, tendo em vista principalmente as mudanças nos critérios de entrada e permanência, a inclusão de novos projetos e a possibilidade de participação em mais de um projeto dentro da política.

Nós tivemos um cuidado com o PROEJA, porque antes o PROEJA não podia participar de outra bolsa e nos perguntávamos, por que não? Na época bolsa de cem reais era irrisória e a proposta da política era para que ele pudesse acumular bolsa. Em relação ao PROEJA só debatemos mais essa questão do

valor, que de fato cem reais não supriam o fim o qual foi criada. Nós tivemos essa preocupação. (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>5</sup>.

Consideramos que essa preocupação em relação ao aumento do benefício é legítima, principalmente porque sabemos que as condições socioeconômicas desfavoráveis são reais e dificultam a permanência do estudante na escola. Entretanto, já esboçamos anteriormente que as características desse público são diversas em muitos aspectos em relação aos demais estudantes, sendo assim, acreditamos que a PAE-IFMA deveria ter canalizado o seu campo de ação para além do atendimento através dos programas que concedem benefícios.

Reconhecemos que houve mudanças, no entanto, elas se deram no plano geral, abrangendo todos os estudantes, sem atentar para as especificidades que atingem aqueles advindos do PROEJA. Dessa forma, pensando nesses estudantes, podemos dizer que essa ampliação se dá de forma enviesada, na medida em que a política não adota critérios de participação em seus projetos, que levem em consideração a condição do público jovem e adulto, que certamente possui dinâmica escolar e de vida diferente da maioria dos estudantes em idade regular de ensino.

Considerando que é um público que já tá sendo chamado, já passou da hora de estudar, talvez tivesse que ter um estímulo maior. Eles têm uma bolsa, mas assistência estudantil não é só isso. No PROEJA tem uma certa evasão, mas não sei os fatores. Devia buscar conhecer a realidade deles, talvez falte uma ação pra que eles alunos se sentissem mais motivados. Então devia ter uma ação que estimulasse, a instituição devia ter uma atenção maior e conhecer melhor a realidade dos alunos. Por que eles não têm a mesma realidade daqueles que estão no tempo normal de estudo, os do ensino fundamental, da universidade ou que estão procurando uma profissionalização na idade mais correta pra isso, mais comum de acontecer. Não é a mesma realidade, porque quem deixou de estudar deixou de estudar por um motivo forte. (Entrevistado 1)

Não identificamos na PAE-IFMA ações específicas para o público do PROEJA, nem nos programas universais nem nos programas específicos, o que sinaliza que, embora os formuladores devam saber das especificidades desse público, dado a rotina do trabalho e a investigação sobre o perfil dos estudantes, não foram elaboradas estratégias de intervenção próprias para os estudantes jovens e adultos, colocando-os no mesmo nível de atendimento dos demais estudantes.

Em um estudo feito em trinta políticas de assistência estudantil de Institutos Federais de todo o Brasil por Taufick (2013a) foi verificado que:

<sup>5</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

Em 7 dos 30 regulamentos analisados foram encontrados programas de benefícios específicos para o PROEJA (em uma instituição chama-se de benefício para a EJA). Em uma delas a política prevê que os alunos do PROEJA devam ter prioridade no atendimento face aos demais estudantes da instituição. Em três instituições há critérios e exigências para que o aluno do PROEJA receba o benefício, como renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo e frequência escolar acima de 85%; nas demais não fica evidente se haverá uma seleção, ou se todos receberão automaticamente o recurso. (TAUFICK, 2013a, p. 102-103).

Em linhas gerais, talvez a inserção do PROEJA nas políticas de assistência estudantil, inclusive na PAE-IFMA, deva ser fruto da pouca ou quase inexistente comunicação entre os formuladores da PAE-IFMA com o setor pedagógico, ou coordenações responsáveis pelo desenvolvimento do PROEJA.

Na verdade acho que não houve esse contato com os coordenadores do PROEJA. Tratamos da política de forma bem geral, não tínhamos esses olhar diferenciado. (Entrevistado 2, informação verbal)<sup>6</sup>.

Não tivemos essa comunicação. A maioria dos assistentes sociais já tinha uma participação no PROEJA desde o processo de seleção e acompanhamento. Mas, mesmo já também fazendo parte desse acompanhamento, precisava ter tido um diálogo maior com que já tinha mais experiência. (Entrevistado 3).

Diante dessa ausência de diálogo, aspectos próprios da realidade desses estudantes não são explorados pela PAE-IFMA, o que é demonstrado quando a política prioriza sua atuação junto aos estudantes jovens e adultos na concessão de benefícios para o custeio de despesas, deixando pouco claro de que maneira fortalecerá o caráter político formativo desses alunos, que se constitui um elemento característico dessa modalidade.

De todo modo, podemos afirmar que os objetivos da PAE-IFMA são conciliáveis com os objetivos do PROEJA, tendo em vista que a política de assistência busca de algum modo subsidiá-lo quando esboça ações na tentativa de incluir esse público específico dentro do processo de escolarização, ainda que não explore ou considere as particularidades que esse público traz consigo.

As considerações que foram traçadas até aqui nos remetem à discussão feita por Castel (1998), quando ele caracteriza políticas de integração e políticas de inserção que são formuladas na sociedade capitalista com objetivos distintos, mas complementares.

Para Castel (1998), as políticas de integração são:

<sup>6</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

[...] as que 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 aos serviços públicos e a instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e consolidação da condição salarial (CASTEL, 1998, p. 538).

Já as políticas de inserção são assim definidas:

As políticas de inserção 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 objetos de um suplemento de atenção e de cuidados, é porque se constata que tem menos e são menos, é porque estão em situação deficitária. De fato sofrem de déficit de integração [...]. 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). (CASTEL, 1998, p. 538).

Com base nessas conceituações citadas acima, podemos perceber o PROEJA como um programa que é parte de uma política de integração, pois os documentos analisados passam o entendimento de que os estudantes do referido programa estão aquém dos níveis de escolarização estabelecidos nas legislações que tratam da educação e das exigências de qualificação requeridas pelo mercado. Além disso, sabe-se que essas pessoas, geralmente, estão inseridas em um campo de incertezas e desprovidas do acesso aos bens e serviços públicos; dessa forma, lança-se mãos de estratégias que busquem incluí-las nos padrões socialmente estabelecidos de educação e cidadania.

Por outro lado, o PROEJA também não escapa à definição de políticas de inserção, visto que foca seu campo de intervenção para um público bem definido e que, devido a um longo processo de negligência do poder público, necessita de ações mais bem definidas e que considerem suas especificidades, a fim de integrá-lo à sociedade.

Nesse aspecto, o PROEJA e a PAE-IFMA apresentam afinidades, uma vez que a política de assistência também tem um caráter corretivo, ou seja, através de suas ações tenta amenizar os efeitos das desigualdades sociais, possibilitando aos estudantes das instituições, com especial atenção àqueles que estão em situações mais precárias, algumas alternativas para permanecerem estudando e assim adquirirem uma formação que lhes possa dar melhores condições de acessarem o mercado de trabalho.

Assim como a PAE-IFMA, o PROEJA também assume como pressuposto a formação profissional e ampliada como sendo requisitos para a inclusão social, associados à entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, pensando no público do PROEJA e nas exigências tão

ferrenhas de um mercado de trabalho totalmente seletivo, excludente e discriminador, será que de fato haverá espaço para o público EJA, que, como bem expressa Arroyo (2006), são: pobres, desempregados, na economia informal, negros e se encontram nos limites da sobrevivência? Se a resposta for sim, que espaço seria esse?

Esse questionamento nos aflige e nos amedronta, particularmente quando vemos cada vez mais presente a realidade de desintegração social apontada e analisada por Castel (1998). Diante disso, nos indagamos: será que estamos tentando integrar os inintegráveis? Os “esforços” expressos nas políticas têm contribuído para a inclusão dessas pessoas? Da maneira que estamos caminhando é possível fazer isso, ou estamos fazendo pouco caso da vida, dos sonhos e anseios de milhares de pessoas que passaram a sua vida tentando ter melhores condições de vida? Como Castel (1998) diz: “É esta eventualidade que precisamos encarar”.

Com isso não queremos dizer que programas dessa natureza não são importantes, mas, correm sérios riscos de se perderem em seus objetivos se apenas alimentam as contradições do sistema, sem realmente promover a integração dessa população, não apenas ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, uma integração política, capaz de fomentar novos projetos de sociedade para o futuro.

Tanto a PAE-IFMA quanto o PROEJA reservaram espaços para a construção de novas sociabilidades junto ao público que atendem. Os programas universais na PAE-IFMA, a flexibilidade dos currículos aliados à realidade dos estudantes da EJA do PROEJA, configuram-se um terreno aberto para a discussão de diversas questões que perpassam o cotidiano da vida desses estudantes.

Ao explorar esses espaços e fortalecê-los, essa interação entre a PAE-IFMA e o PROEJA pode colaborar na garantia do acesso, permanência e conclusão dos cursos ofertados pelo PROEJA com mais qualidade, tanto em nível acadêmico quanto político e social, dentro da instituição.

No tocante à evasão escolar, podemos identificar que o Caderno temático “ALUNAS E ALUNOS DA EJA”, publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*<sup>7</sup> apresenta um breve relato dos estudantes ao responderem o porquê voltar à escola.

Por que procurei a escola? Nenhuma palavra era vã, cada uma vinha carregada e repleta de seu sentido essencial. O discurso era interior e todos estavam como

<sup>7</sup> Essa coleção ainda contém outros quatro cadernos: *Sala de aula como vivência e aprendizado*; *Observação e Registro*; *Avaliação e Planejamento* e *O processo de aprendizagem dos alunos e professores*.



num transe. A realidade de um se confundia com a diferença do outro numa busca comum:

“...quero poder escrever o que eu penso”, 15 anos, mulher.

“...quando tem um sistema novo pra por no carro, tenho que pedir prá alguém ler e explicar”, 22 anos, homem.”

“...ler as placas, os ônibus, sair da cidade”, 25 anos, homem.

“...Não dá pra melhorar o meu negócio”, 32 anos, mulher.

“...nas paradas da tropa, meu pai me ensina em pedaços de jornal”, 48 anos, homem.

“...saber o que está escrito num livro, numa placa, num bilhete”, 62 anos, mulher.

“...poder escrever e ler uma carta. O que está escrito na nota fiscal que eu levo da loja”, 27 anos, homem.

“...passar no teste para um emprego melhor”, 27 anos, homem.

A escola aparece como um direito roubado nos tempos do esconde-esconde e hoje resgatado com o passo lento do reumatismo, com as noites sem namoro e com a ausência na mesa do jantar. Os homens voltaram mais cedo e as mulheres primeiro formaram seus filhos. Nas falas, aparece a própria sociedade na sua crueza e a esperança apesar e ainda um aleijão não saber ler e escrever, como uma dor, uma deformidade (BRASIL, 2006, p. 10–11).

Esses relatos demonstram que mais cruel do que negar um emprego, um assento num banco de sala de aula, é negar a homens e mulheres o mínimo de dignidade, que certamente, não foi simplesmente negligenciada por esses sujeitos, mas, posta em um lugar abaixo da urgente necessidade de sobreviver.

Observar as falas desses estudantes nos mostra que por diferentes motivos os jovens e adultos voltam para a sala de aula. Impressionante perceber que apesar da categoria inclusão social, posta tanto pela PAE-IFMA quanto pelo PROEJA, apontar para o mercado de trabalho, isso aparece como mais um dos motivos e não o único motivo apontado pelos que buscam a escola.

Certamente podemos afirmar que a categoria trabalho possui um espaço privilegiado no estudo da dinâmica e vida escolar dos estudantes do PROEJA, sendo inclusive reconhecido como um princípio educativo, haja vista que mesmo que informal, em forma de “bicos”, dentro do ambiente familiar, seja ele rural ou urbano, o trabalho é uma atividade comum na trajetória de vida dessas pessoas e apontada pelos formuladores do programa como atividade que possibilita aos homens e mulheres estudantes do PROEJA transformar a si e ao mundo.

No entanto, quando analisamos as falas dos estudantes, vemos que os motivos apresentados para o retorno à escola são múltiplos, o que nos induz a pensar que, certamente, os fatores que levaram e que ainda levam estudantes a se evadirem também são diversos. Estudo de Dore e Lüscher (2013), com base em Rumberger (2004 apud DORE; LÜSCHER, 2013), nos traz algumas contribuições interessantes feitas por esse autor acerca dessa questão. Para as citadas

autoras, entender as causas da evasão é a chave para encontrar as soluções para esse problema. Porém ressalta que tal tarefa não é fácil, haja vista que a evasão pode estar relacionada com fatores de ordem individual, familiar, comunitária e contextual Dore e Lüscher (2013).

Prosseguem as referidas autoras, ainda ancoradas nas contribuições de Rumberger (2004 apud DORE; LÜSCHER, 2013), que ao apresentar experiências de pesquisa sobre evasão, diagnosticam que as investigações nesse campo estão mais concentradas em duas linhas investigativas; uma que foca sua análise no âmbito individual e a outra no campo institucional.

Rumberger identifica como principais contextos de investigação do problema a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos. No âmbito individual, são considerados os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (DORE; LÜSCHER, 2013, p. 776).

Percebemos então que a evasão deve ser vista e compreendida como um fenômeno multidimensional, como afirmam Dore e Lüscher (2013) ”a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola, sendo necessário conhecer e buscar estratégias dentro e fora do universo escolar“. Ademais, fica claro que esse problema não será enfrentado apenas com a participação ou implementação de alguns programas ou ações como os propostos na PAE-IFMA. Estudantes, família e profissionais da educação devem empreender esforços na busca das causas e soluções.

A evasão, como fenômeno complexo, evoca, também, soluções complexas para sua resolução, sendo assim, fatores de ordem individual e contextual devem ser postos em análise, ainda mais quando estamos diante do público de jovens e adultos que, geralmente, já possuem uma rotina de vida onde é necessária a conciliação entre escola e trabalho (dentro e fora de casa), estudo e criação de filhos e ainda a falta de estímulo em prosseguir diante de tantos desafios.

O PROEJA, na sua concepção, chama atenção para a necessidade de compreensão da realidade desse público, destacando nos seus documentos a importância do processo formativo desses alunos, ao valorizar toda a bagagem cultural trazida por eles. Portanto, o PROEJA traz, em si, um desafio que extrapola a necessidade desse público ter acesso à escolarização, pois o

programa tem como horizonte possibilitar que esses sujeitos se reconheçam e desejem participar politicamente e culturalmente, dentro e fora do ambiente escolar.

Ao apresentar como princípio as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, o PROEJA reconhece formalmente que é impossível desconsiderar dentro do processo formativo elementos constitutivos da sua identidade, forjados no modo como essas pessoas construíram suas histórias, tornando-se quem são e elaborando formas diversas de relacionar-se com o mundo.

Observando os documentos regulatórios do referido programa, a proposta mostra-se ousada sob vários aspectos. Um primeiro se refere à tentativa de rompimento da dicotomia entre cultura geral versus cultura técnica, que em certa medida é uma característica histórica da nossa forma brasileira de implementar políticas educacionais.

Outro aspecto reside no fato do reconhecimento do direito que essas pessoas têm à educação, vista como um bem público e que deve ser ofertada não só para possibilitar uma formação para o mercado de trabalho, mas que ofereça meios e instrumentos para as pessoas interagirem de forma crítica e propositiva na realidade em que estão inseridas.

Os formuladores do PROEJA, ao demarcarem as características do seu público e as marcas que sobressaem a sua história, sinalizam para a necessidade de criar condições de permanência, tanto no âmbito da relação ensino-aprendizagem quanto da oferta das condições objetivas que possibilitem a permanência desses alunos.

Nesse segundo aspecto, podemos visualizar a importância de políticas de assistência estudantil voltadas para esse público. A PAE, no IFMA, constitui-se esse instrumento, mas, como já pontuamos anteriormente, ela não apresenta de maneira clara programas e projetos que venham a atender de forma particular a esses alunos.

No que se refere à evasão, o PROEJA reconhece que, infelizmente, é uma realidade muito frequente entre os estudantes jovens e adultos, e por isso traça um conjunto de estratégias que tentam minimizar os fatores presentes na sala de aula, na relação professor e aluno, nos materiais pedagógicos e também nas condições objetivas.

Entretanto, a PAE-IFMA silencia nesses aspectos e volta a assistência estudantil para a concessão de benefícios. Certamente a situação econômica e social do público jovem e adulto não oferece condições de arcar com os custos da sua formação ainda que estudem em uma instituição pública, haja vista que esses trabalhadores são:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (BRASIL, 2006, p. 15).

Tendo em vista tais características, é fato que a evasão desse público também deve estar relacionada a essas condições precárias de vida; sendo assim, o Estado e as instituições devem adotar políticas que possam subsidiar a permanência deles na escola. No que se refere às condições econômicas, o PROEJA tem esse entendimento de que para esses estudantes, a criação de condições objetivas é fundamental para a conclusão do curso, tanto que prevê o financiamento de auxílio permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.) (BRASIL, 2007b).

Quanto à PAE-IFMA, já dissemos que é composta também por programas de concessão de bolsas, a fim de minimizar os agravos socioeconômicos que possam levar o estudante a evadir-se. Todavia, já enfatizamos que os estudantes do PROEJA estão sujeitos aos mesmos programas e projetos, exceto o bolsa permanência, que é exclusivo aos estudantes do PROEJA, mas, que não é regulado pela PAE-IFMA, e sim pela resolução nº 55/2008.

Em relação aos fatores de ordem social, cultural, institucional e individual, conforme já expostos, também devem ser considerados ao observar o fenômeno da evasão; poderiam ser explorados e enfrentados através de ações educativas, formativas e participativa, entretanto a PAE-IFMA não traça ação específica para o PROEJA, o que nos leva a inferir que tais questões tenham ficado sob responsabilidade dos professores e coordenadores do PROEJA.

Considerando que é um público que já tá sendo chamado, já passou da hora de estudar, talvez tivesse que ter um estímulo maior. Eles tem uma bolsa, mas assistência estudantil não é só isso. No PROEJA tem uma certa evasão, mas não sei os fatores. Devia buscar conhecer a realidade deles, talvez falte uma ação pra que eles alunos se sentissem mais motivados. Então devia ter uma ação que estimulasse, a instituição devia ter uma atenção maior e conhecer melhor a realidade dos alunos. Por que eles não tem a mesma realidade daqueles que estão no tempo normal de estudo, os do ensino fundamental, da universidade ou que estão procurando um profissionalização na idade mais correta pra isso, mais comum de acontecer. Não é a mesma realidade, porque quem deixou de estudar deixou de estudar por um motivo forte. (Entrevistado 1, informação verbal)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Informação fornecida por integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração da PAE-IFMA em São Luís, em janeiro de 2017.

Essa fala demonstra a carência de ações mais particulares para o público do PROEJA. A análise dos programas universais da PAE-IFMA não evidencia nenhuma atividade voltada para o trabalho específico com os estudantes do PROEJA que vise fortalecer os princípios básicos do programa, embora, em linhas gerais, a PAE-IFMA também traga no seu bojo a inclusão social, a democratização da educação e a luta pela justiça social como princípios fundamentais.

Assim, podemos dizer que tais programas, quando desenvolvidos, acabam homogeneizando as ações ofertadas sem considerar que o público atendido é muito heterogêneo. Isso talvez até possa favorecer a implementação de programas que visem evitar a evasão escolar de alunos ingressos no ensino médio tradicional; acreditamos, no entanto, que essa mesma estratégia pode ter poucos impactos no sentido de reverter os fatores que levam à evasão e que incidem sobre o público jovem e adulto do PROEJA.

Dessa forma, observamos que tanto o PROEJA quanto a PAE-IFMA trazem em si a intencionalidade de reduzir a desigualdade social, mas, a racionalidade, o modo como opera e estrutura suas ações é limitada e a perspectiva de emancipação difundida se alinha àquela posta pela ideologia dominante, associando emancipação com autonomia financeira quando, por outro prisma, ela pode ser pensada levando em consideração a autonomia dos sujeitos na participação dos processos políticos, na tomada de decisões, na rejeição de padrões educativos e sociais que são impostos socialmente e que não representam os anseios de uma determinada classe social.

Embora os seus discursos nos permitam observar que seus formuladores tenham entendimento da necessidade de inclusão social desse público e que a evasão é um grande adversário a ser enfrentado, percebemos que há necessidade de fortalecimento das atividades de caráter político e formativo, inclusive, chamando e incentivando a participação desse público na dinâmica da política e também na vida institucional.

## 5 CONCLUSÃO

A elaboração desta dissertação teve como principal objetivo empreender uma avaliação política da Política de Assistência ao Educando do IFMA, identificando e analisando os princípios e fundamentos ético-políticos que norteiam as suas ações, sem perder de vista o contexto que a circunda, a fim de verificar se essa política, da forma que foi pensada por seus formuladores, será capaz de alcançar seus objetivos, os quais aparecem sintetizados na busca por promover melhores condições de acesso e permanência para os estudantes da instituição.

Com vistas a ilustrar a nossa análise, cumpre também, no nosso objetivo, fazer um cotejamento da PAE-IFMA e o PROEJA no intuito de evidenciar se essa Política (PAE-IFMA) buscou ou não considerar ações para as especificidades do público atendido pelo PROEJA. Essa investigação se desenvolveu no intuito de perceber o nível de comunicação entre a Política e esse Programa, particularmente, a capacidade de resposta das ações propostas pela PAE-IFMA para as questões trazidas pelos estudantes jovens e adultos, especialmente no que se refere ao fenômeno da evasão que corriqueiramente os atinge.

O estudo nos possibilitou constatar que as políticas sociais brasileiras têm passado por uma intensa transformação dentro do contexto neoliberal, de forma que a noção de direito que emerge com a Constituição Federal de 1988 vai ficando mais frágil. Por outro lado, o caráter seletivo e focalista, contraditoriamente, se expande, tendo em vista que ao caracterizá-las dessa maneira não nos referimos apenas às pessoas que são suas beneficiárias, mas, também, ao seu campo de atuação e intervenção junto à questão social, que embora se complexifique, não encontra respostas compatíveis ao seu grau de desenvolvimento.

Tendo em vista a elucidação do nosso objeto de estudo, voltamos nossa atenção para as políticas públicas de educação, de assistência social e de assistência estudantil que, embora possuam particularidades, mas, como estão imersas no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro, ganham contornos semelhantes. Nesse sentido, percebemos que voltam suas ações para um determinado público, ou seja, a classe trabalhadora cada vez mais empobrecida e dependente da ação Estatal que espantosamente a minimiza.

No momento em que as políticas públicas deveriam abrir seu leque de atuação, observamos sua retração e foco em ações que, embora atendam os beneficiários, também propiciam condições para saída da crise por parte do capital. Sendo assim, medidas contencionistas são adotadas em nome da estabilidade econômica, sem as quais um país, como o Brasil, altamente

dependente do capital estrangeiro e das orientações dos organismos multilaterais, é incapaz de sustentar-se. Nesse sentido, olhar para as políticas públicas brasileiras é olhar para a ação de sujeitos que perpassam diversos espaços, em nível internacional, como as instituições financiadoras, a exemplo do Banco Mundial, que possui forte presença no financiamento e direcionamento das políticas públicas do nosso país; a nível nacional, o Estado, os agentes políticos, movimentos sociais, empresas, usuários, executores de políticas públicas, os quais lutam, muitas vezes entre si, para construir algo que se aproxime mais dos seus interesses, muitas vezes concorrentes e divergentes.

Desse campo minado de contradições e interesses diversos é que emergem políticas de diversos conteúdos, inclusive considerados democráticos, mas que, na realidade, encontram grandes dificuldades de desenvolvimento e, por isso, frequentemente são distorcidos e descaracterizados. Desse modo, tais intervenções públicas acabam por colaborar na consolidação de um projeto que, em última instância, afirma o modo e padrão de vida da classe dominante.

A política de educação vem sendo apontada nos discursos oficiais, na mídia e pelo senso comum como o caminho para a resolução dos problemas. As mazelas sociais, entre elas, a pobreza, são atribuídas à falta de educação da população, e aí nos deparamos como tautologias do tipo: Somos pobres por que não temos educação ou não temos educação por que somos pobres? O certo é que, embora ter educação seja um direito, nem nos termos usuais e estabelecidos no conjunto de normas jurídicas e normativas da educação brasileira, nós a temos. Avançando em uma discussão mais crítica, deveríamos integrar às nossas reflexões questionamentos sobre que educação nós temos e a quem ela realmente beneficia.

A nossa análise nos permitiu perceber que a educação não é um termo singular, mas, plural, “educações”; uma para os trabalhadores e outra para as elites. Para os primeiros, o acesso à educação possibilitaria uma formação que os forme para o trabalho, para os filhos das elites uma educação que permite estar no comando da história e, muito mais do que retorno financeiro, a possibilidade de perpetuação de um modo de vida.

Não podemos, no entanto, negar que não haja algo de positivo na formação ofertada à classe trabalhadora; a realidade é contraditória e, nessa ordem do capital, nunca haverá condições perfeitas para a construção de uma sociedade igualitária. Porém, não podemos nos omitir em dizer que essa educação não é o caminho para uma sociedade que busca, pelo menos, equacionar seus problemas que estão ancorados na extrema desigualdade social. Uma sociedade que forma pessoas sem capacidade de questionar valores e posturas, impostas socialmente, e que ferem a democracia, como por exemplo, a corrupção, não conseguirá construir novas bases para um

futuro mais justo.

A educação que forma para o trabalho garante apenas uma sobrevivência limitada, impondo a reprodução de um ciclo de pobreza que, diga-se de passagem, não se limita à falta de recursos financeiros; não obstante, interfere nas relações políticas e sociais. Diante das condições precárias de vida e da escassez de conhecimentos críticos, os trabalhadores tornam-se opositores e competidores entre si, e a noção de classe se desintegra cada vez mais.

O discurso que coloca a educação como “salvadora”, também foi analisada ao longo desse texto. E ficou claro que ela está sendo usada como escudo para impedir a visualização de que existe uma incapacidade de geração de emprego, principalmente em tempos onde a tecnologia é usada como mecanismo poupador de força de trabalho vivo, ou seja, também colabora para justificar a ausência do emprego e até mesmo para o próprio desemprego. Diante disso, inverte-se a ordem do discurso, não é que não haja emprego. O que ocorre é que não há quem ocupe essas vagas, porque as pessoas não estão qualificadas o suficiente.

Nesse contexto, elaboram-se estratégias que desencadeiam uma série de ações. Ora, se temos empregos e não temos quem os ocupe, por não terem qualificação, vamos investir na profissionalização. Com isso a educação profissional vem sendo apresentada como a forma mais rápida e promissora do e para o mercado.

Dessa forma, não fica difícil compreender o intenso processo de expansão pelo qual passaram as instituições que oferecem essa forma de ensino. No âmbito dos Institutos Federais, a partir do ano de 2008 até meados do ano de 2016, o processo de expansão foi numa linha ascendente, mesmo que já nesse ano, o crescimento não estivesse a todo vapor. A expansão dos IFs por muitos municípios brasileiros, além das capitais, fez parte de um ousado plano de afirmação dessas instituições enquanto espaço de produção do conhecimento e, também, de um projeto que, no interior dos governos, é partilhado por muitos sujeitos presentes no campo da educação.

Ademais, não podemos desconsiderar que essa expansão significou um passo importante para a democratização da educação, que se traduz, aqui, pela tentativa de construir escolas profissionalizantes em municípios mais distantes dos centros, com o objetivo de garantir o acesso de mais pessoas às ações educativas, desenvolver as potencialidades e dinamizar os arranjos produtivos locais com a qualificação da mão de obra local.

O argumento justificador aponta que através do acesso à educação haveria possibilidade de inclusão social, que seria realizada pela entrada dessas pessoas no mercado de trabalho. Entretanto, sabe-se que o processo formativo não se constitui em um caminho linear, sendo



influenciado por diversas variáveis que podem ser de ordem econômica, social, cultural ou até mesmo individual.

A realidade brasileira demonstra a dificuldade de muitas famílias de colocarem seus filhos na escola; mantê-los, também, não é nada fácil. Em uma realidade muitas vezes bem precária como a dos interiores do Maranhão e de outras partes do Brasil, ficou claro que só construir escolas era insuficiente, tendo em vista que muitos alunos não permaneceriam devido às condições de vida de muitos deles.

Diante dessa constatação, a assistência estudantil tornou-se uma estratégia fundamental para sustentação do Plano de Expansão da Educação Tecnológica, que buscava consolidar a proposta de educação profissional desenvolvida pelos Institutos Federais. Além disso, a expansão dessas instituições partia do pressuposto de que havia desigualdades regionais e sociais e que elas poderiam ser diminuídas com o acesso da sua população à educação; sendo assim, a educação profissional também é vista como uma política que pode promover o desenvolvimento local e a inclusão social de populações excluídas, historicamente, dos “benefícios do desenvolvimento”.

Nessa perspectiva, a assistência estudantil integra o rol de ferramentas necessárias para a sustentação desse plano, tendo em vista que, para os estudantes pobres dos diversos municípios onde os Institutos Federais se estabeleceram, a assistência estudantil é a única chance de acessarem o ensino formal profissionalizante e de permanecerem estudando.

A realização desse estudo nos permitiu analisar o caminho que a política de educação tem percorrido, inclusive percebendo a forma e o sentido que a expansão da educação profissional tem adquirido no contexto das políticas neoliberais. A partir dessa leitura, a análise da política de assistência estudantil fica mais rica, visto que é possível perceber as diferenças entre aquilo que é posto nos documentos oficiais e aquilo que realmente acontece.

Os principais documentos que norteiam a Política de Assistência Estudantil no Brasil como o Plano de Assistência Estudantil de 2007 e o Programa Nacional de Assistência estudantil de 2010, destacam que o objetivo principal dessa política é de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes da IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (BRASIL, 2007b, p. 11).

Vê-se que ao afirmar que o objetivo é garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, atribui-se um peso muito grande a uma política específica, que intervém em alguns aspectos do processo formativo, considerando que o estudante está envolvido em uma teia de relações que extrapola o ambiente escolar. A nossa investigação partiu do pressuposto que tal

objetivo já era bem desafiador para qualquer instituição, pois ele busca intervir em situações que estão arraigadas à estrutura da sociedade capitalista e que não são modificadas apenas pela implementação de políticas públicas, pois sabemos que elas não possuem esse objetivo e nem essa capacidade de resposta.

Ao situarmos essa proposta dentro dos Institutos Federais, nos deparamos com condições ainda mais complexas, tendo em vista que tais instituições abrigam no seu corpo discente estudantes do ensino médio à pós-graduação, elevando ainda mais o grau de dificuldade para a política. As propostas para a Política de Assistência Estudantil a nível nacional só consideraram dados relativos aos estudantes de graduação das Universidades Federais, deixando um vácuo na proposição de uma assistência estudantil que observasse também estudantes do ensino médio regular; do ensino técnico e jovens e adultos que também constituem o corpo dos institutos.

Apesar de não atentar para tais particularidades, os Institutos foram contemplados e licenciados para implementarem ações de assistência estudantil, conforme estabelecido no PNAES de 2010. Coube às Instituições elaborarem suas próprias políticas, o que de certa forma podemos considerar positivo, uma vez que cada instituição poderia propor ações que contemplassem as especificidades regionais.

O estudo aqui realizado sobre a Política de Assistência ao Educando do IFMA nos remeteu às primeiras ações no campo da assistência estudantil na instituição; e que, embora bem restritas, configuram-se como a semente de um processo que nela inseriu uma nova cultura, pois era frequentemente exposto e desenvolvido através dos projetos que foram analisados, como o projeto de isenção de taxa no seletivo, bolsa de trabalho, assumindo a ideia de que a instituição tinha responsabilidade com a entrada e permanência dos estudantes.

Embora tais ações ainda fossem limitadas em capacidade de atendimento, acreditamos que a realização desses projetos foram essenciais para a construção da assistência estudantil do IFMA.

Observamos que a conjuntura nacional e institucional limitava essas ações, pois a demanda crescia, mas o aparato legal de sustentação impedia o alargamento das atividades, sendo assim, foi-se maturando a ideia de que era necessário rever o que se tinha e construir novos pilares de apoio. A entrada de novos profissionais para comporem a assistência estudantil também foi de suma importância para a reelaboração da assistência estudantil. Destacamos a participação dos profissionais de serviço social que demandaram a elaboração da PAE-IFMA e representaram a maioria na elaboração da proposta.

Entretanto, devemos pontuar que, na elaboração de uma política que será implementada

por profissionais de diversas áreas, o fato de termos tido um grupo de trabalho formado por 8 (oito) assistentes sociais não se configura como algo plenamente saudável, tendo em vista que a prevalência de um tipo de leitura e abordagem pode gerar problemas na etapa de implementação.

Embora saibamos que os demais profissionais puderam dar suas contribuições após a construção da proposta base, elaborada pelo grupo de trabalho, acreditamos que os princípios e fundamentos éticos e políticos poderiam ter sido considerados, debatidos e partilhados com e pelos representantes das categorias profissionais que atuam na política, pois pouco adiantará a construção de projetos e programas aparentemente democráticos se os executores não partilham dessa perspectiva. Certamente isso poderá causar distorções na implementação dos programas e projetos.

O estudo posto nesta dissertação procurou explicitar os fundamentos, concepções e princípios que embasam a PAE-IFMA. Dada a característica do trabalho, agregamos esses princípios a partir de eixos de análise que, na nossa visão, são capazes de reunir e demonstrar o conteúdo geral da política estudada. Sendo assim, após análise, verificamos que a democratização da educação; orientação humanística; transparência; gratuidade constituem-se fundamentos da PAE-IFMA. Em relação à democratização da educação, a política parece refletir o entendimento de que isso ocorre quando se criam mais vagas e aumenta o número de matrículas na instituição. Por outro lado, ausenta-se em questionar o tipo de educação que vem sendo oferecida e as limitações estruturais que o Plano de Expansão não conseguiu enfrentar e, com isso, muitas instituições oferecem uma educação limitada, deficitária, até mesmo naquela educação que se propõe oferecer.

Quanto à orientação humanística, ela aborda a inclusão social e adota uma perspectiva onde acredita que isso ocorrerá através do acesso à educação, ou seja, a política reforça o discurso de que a educação formal é o caminho para a transformação das condições de vida dos estudantes, por isso foca suas ações para garantir o bom desempenho acadêmico dos estudantes. Com isso, a PAE-IFMA estrutura-se para ser uma política que garante condições para que os estudantes não abandonem a escola e, assim, mediante formação recebida, possam ingressar no mercado de trabalho. De certa forma, a política reforça discursos que colocam no esforço e mérito pessoal a chance de ingresso no mercado de trabalho, deixando de problematizar que embora muitos estudantes recebam a formação oferecida pela instituição, isso não é garantia de emprego. Sendo assim, a política colabora, principalmente, para que os estudantes tenham melhores condições de competir no mercado.

A sustentação desse princípio é bastante desafiadora para qualquer política pública,

inclusive para a PAE-IFMA, tendo em vista que se deseja incluir em uma sociedade excludente por natureza. Por enquanto, o que percebemos é que nesse aspecto, o que seria mais palpável no âmbito da política seria a inclusão de pessoas excluídas socialmente dentro das ações da PAEIFMA, configurando-se um temporário alívio das condições de pobreza que dificultam o acesso e impedem a permanência dos estudantes. Obviamente, isso se configura como algo positivo, pois talvez muitas pessoas não teriam nem condições de se formarem, mas também não podemos afirmar que o fato de elaborarmos uma política gerará inclusão social, ainda que alguns estudantes consigam um emprego.

Ao abordar o exercício da cidadania, a PAE-IFMA avança ao propor a participação dos estudantes no processo de avaliação da política. Contudo, não explorou esse princípio quando na elaboração da política, dando aos estudantes a possibilidade de participação apenas no momento da consulta pública. Por outro lado, a PAE-IFMA possui uma gama de programas e projetos que, se desenvolvidos, serão excelentes espaços para o fortalecimento desse princípio.

Em relação à transparência, a PAE-IFMA se organizou para ser uma política descentralizada e participativa. Para tanto, ficou claro que os implementadores, gestores da política e toda a comunidade acadêmica devem trabalhar para que a instituição cresça e desenvolva princípios verdadeiramente democráticos; de outra forma, as mudanças nesse sentido ficarão restritas às normas regulamentadoras.

A PAE-IFMA reforça, ainda, o caráter público e gratuito da educação e traça um conjunto de programas e projetos que atendam os estudantes em várias dimensões, dando uma atenção especial para aqueles que não possuem condições de arcarem com os custos financeiros próprios do processo formativo.

A nossa análise nos mostrou que assim como a PAE-IFMA, o PROEJA apresenta os princípios e fundamentos de democratização da educação, inclusão social e cidadania voltados para o atendimento aos estudantes jovens e adultos. A leitura do documento base do PROEJA, de 2007, evidencia que os objetivos do programa apontam críticas ao modelo de educação que vem sendo ofertado para essa população, inclusive, inserindo no debate elementos que remetem a uma análise mais profunda das contradições engendradas no seio da sociedade capitalista e que são expressas também na vida e trajetória escolar desses estudantes.

Apesar disso, o programa também reforça a ideia de educação como meio de inclusão dessas pessoas na sociedade. Dessa forma, nos parece que estamos diante de uma situação que é ousada, mas que encontra limites de aplicação na própria realidade, ou seja, ao tentar conciliar a educação de jovens e adultos com a própria realidade desses sujeitos, entendemos que a proposta

do programa avança, pois sabemos que esse público possui um déficit educacional elevado e o ensino deslocado de sua realidade pode levá-lo a evadir-se.

Por outro lado, mesmo que esses jovens e adultos permaneçam e concluam seus cursos, isso não lhes dá garantia de obtenção de uma vaga de trabalho, embora reconheçamos que isso aumenta as possibilidades. Nos questionamos durante nosso estudo, se diante da realidade que nos cerca, composta de padrões bem definidos, com um mercado exigente e excludente que requer de seus candidatos conhecimentos diversos e muitas vezes fora da realidade de milhões de brasileiros, dentre outras características, há espaço para esses estudantes, na maioria negros, pobres e com grau de instrução incompatível com a idade. Apesar de sabermos que as chances são poucas, e que geralmente esses estudantes serão inseridos no mercado de trabalho precário, não podemos invalidar a educação a que eles têm acesso; talvez devamos investir mais. Investir na valorização do seu saber, do seu espaço e local de origem, de sua história, confrontando com os padrões impostos e que requerem das pessoas uma mudança de vida que lhes descaracteriza.

Uma educação que questione o que está posto e que leve as pessoas a se perguntarem se esse realmente é o melhor caminho. Nesse sentido, a PAE-IFMA não aponta para essa construção, na medida em que se refere ao PROEJA apenas quando do pagamento de bolsas. Isso não quer dizer que ações nessa perspectiva não possam acontecer, mas a política não deixa isso claro; em determinada medida, verificamos uma valorização do conhecimento acadêmico como meio para entrar no mercado de trabalho.

Ora, se não questionamos a forma como os estudantes são educados, para que são educados, se essa educação que recebem é capaz de geral inclusão, se apenas colaboramos para reproduzir o que está aí e não aproveitamos para trabalhar nas brechas, como podemos esperar por mudanças? Não estaríamos nós, formando pessoas que vão afirmar os valores e princípios que já sabemos afirmarem as mazelas do sistema?

Em relação à capacidade de enfrentamento da evasão escolar dos estudantes do PROEJA, na nossa visão, a PAE-IFMA não se prepara para colaborar com o enfrentamento a esse problema específico, tendo em vista as peculiaridades desse público. Sendo assim, verificamos que não existem programas e projetos que levem em consideração as características dos jovens e adultos, visto que eles são atendidos da mesma forma que os outros estudantes.

Ficou claro, para nós, que a evasão escolar possui relação direta com as condições socioeconômicas, mas estes não são os únicos condicionantes dessa questão. Assim, embora as ações que preveem pagamento de bolsas sejam necessárias, principalmente frente ao processo de incremento da pobreza, é prudente zelar para que isso não se transforme em um processo que

vem sendo chamado de “bolsificação”, onde o repasse de recurso tem primazia nas ações de assistência estudantil, colocando em segundo plano o desenvolvimento de atividades formativas de cunho político, que promovam a formação de cidadãos que reconheçam seus direitos e entendam seu dever de construir uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, E. M. C. de. **A assistência estudantil no contexto da educação profissional e tecnológica do Maranhão: avaliação do processo de implementação.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ARRETCHE, M. T. da S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Anpocs, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44–66, 1996.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 1, p. 19–52.
- BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 05/01/2017.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** — Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 134, p. 7, 20 jul. 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** — Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 253, p. 1–3, 30 dez. 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União** — Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior.** Brasília: MEC/SESu – Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União** — Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Documento base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

CAMARGO, J. M. Política social no Brasil: prioridades erradas, incentivos perversos. **São Paulo em perspectiva**, SciELO Brasil, v. 18, n. 2, p. 68–77, 2004.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998. v. 6.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. **Regulamento do programa bolsa de trabalho do CEFET-MA.** São Luís, [199–].

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 055/2008, de 15 de julho de 2008. Institui o Projeto de Assistência ao Educando para os estudantes matriculados nos cursos da modalidade EJA.** São Luís, 2008. Disponível em: <[http://www.ifma.edu.br/proen/arquivos/Legislacao/resolucoes/resolucoes\\_2008/resolucao\\_55\\_2008.PDF](http://www.ifma.edu.br/proen/arquivos/Legislacao/resolucoes/resolucoes_2008/resolucao_55_2008.PDF)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CORRAGIO, J. L. Proposta do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. cap. 3.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Os anos 90: política e sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103–115.

DEMO, P. Exclusão social - categorias novas para realidades velhas. **Ser Social**, v. 3, p. 9–54, 1998.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772–789, 2013.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. do C. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13–42.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy.** 13. ed. Boston: Pearson/Prentice Hall, 2011.

FALEIROS, V. de P. **Política social do Estado capitalista.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERRETTI, C. J. **Opção, trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas.** São Paulo: Cortez, 1988.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, n. 1, p. 107–127, set./dez. 1986.



FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Assistência Estudantil: uma questão de investimento**. 2000. Disponível em: <[http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist\\_est.html](http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html)>. Acesso em: 02.01.2017.

\_\_\_\_\_. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. [S.l.], 2001. Disponível em: <<http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório final da pesquisa**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. [S.l.], 2007.

\_\_\_\_\_. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. UFU-MG, 2012. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>>. Acesso em: 25.12.2016.

FONTE, E. M. M. da (Org.). **Limites e Possibilidades da assistência estudantil no espaço universitário: análise de sua operacionalização**. Recife: PROACAD/UFPE, 2003.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, SciELO Brasil, v. 14, n. 2, p. 03–11, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. d.; GENTILI, P. (Org.). **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9–49.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRACINDO, R. V. Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda. **Linhas Críticas**, v. 1, n. 1, p. 16–22, 1995.

GUILHON, M. V. M.; PEREIRA, M. E. F. D. Algumas considerações sobre a noção de eficiência nas políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas – UFMA**, São Luís, v. 6, n. 2, p. 103–126, 2002.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 355, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: O breve século XX 1914/1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, L. C. A. da. A formação de jovens e adultos trabalhadores nos trilhos do capital. In: ROSAR, M. de F. F.; HORA, L. C. A. da (Org.). **Trabalho & educação de jovens e adultos no Maranhão**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 97–131.

IAMAMOTTO, M. V. Transformações societárias, alterações no "mundo do trabalho" e serviço social. **Ser Social - Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em política social do Departamento de Serviço Social da UnB**, n. 6, p. 264, janeiro a junho 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2006**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv36018.pdf>>. Acesso em: 25.07.2016.

IFMA. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Resolução nº. 021/2011, de 11 de abril de 2011. Aprova, ad referendum do Conselho Superior, a Política de Assistência Estudantil - Auxílio Moradia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. 2011. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/documentos/?id=1058>>. Acesso em: 01.12.2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 022/2011, de 11 de abril de 2011. Aprova, ad referendum do Conselho Superior, a Política de Assistência Estudantil - Auxílio Transporte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. 2011. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/documentos/?id=1058>>. Acesso em: 01.12.2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório do grupo de trabalho para a elaboração da Política de Assistência Estudantil do IFMA**. 2012.

\_\_\_\_\_. **Proposta da Política de Assistência Estudantil do IFMA**. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 064/2014, de 05 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o regulamento da política de assistência ao educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. 2014.

JANNUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51–72, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LIMA, V. F. S. de A. **Qualificação e emprego no Brasil: uma avaliação dos resultados do planfor**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Maranhão, 2004. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=522](http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=522)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Martins fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

MESTRINER, M. L. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOCHCOVICH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39–58, 2012.
- MOTTA, V. C. Ideologia do capital social. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Coord.). **Anais do III Seminário de Pesquisa/O tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 9–20.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia–IFETs. **Revista Retta**, v. 1, p. 89–110, 2010.
- PEREIRA, M. E. F. D. **Análise do processo de implementação do Plano Nacional de Formação do Trabalhador-PLANFOR**. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2006.
- PEREIRA, M. E. F. D. **Análise do processo de implementação do Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR**. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Instituto de Economia, 2006.
- PEREIRA, P. A. Como conjugar especificidade e intersectorialidade na concepção e implementação da política de assistência social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 77, p. 54–62, 2004.
- PIRES, M. C. A "Nova Ordem Mundial" e o consenso de Washington. **Revista Novos Rumos**, n. 45, 2012.
- RAICHELIS, R. Gestão pública e a questão social na grande cidade. **Lua Nova**, SciELO Brasil, v. 69, p. 13–48, 2006.
- RAMOS, A. M. R.; ABREU, E. M. C. de; BARRETO, M. A. S. A. **Isenção de Taxa: contribuição do CEFET-MA para a construção da cidadania**. projeto. São Luís, 1999.
- RUA, M. das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. **Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil**, Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/o/1635738>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. **Políticas públicas**. Florianópolis: CAPES, 2009.
- SANTOS, S. M. de M. dos. Política social e diversidade humana: crítica à noção de igualdade de oportunidade. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Capitalismo em crise, política Social e direito**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, C. J. R. Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. In: SANTOS, S. V. dos et al. (Org.). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: Evangraf, 2007. cap. 1, p. 12–17.

- SILVA, I. G. **Democracia e Participação na "Reforma do Estado"**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, M. B. **Assistência Social e seus usuários: entre a rebeldia e o conformismo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- SILVA, M. O. d. S. e. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2013.
- SOARES, L. T. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOUSA, S. de M. P. S. Descentralização e participação no planfor: uma avaliação da dinâmica de inserção dos sujeitos sociais no processo de gestão. In: SILVA, M. O. da S. e (Coord.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2003. p. 207–249.
- SPOSATI, A. **Cidadania ou filantropia: um dilema para o CNAS**. São Paulo: Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC/SP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Especificidade e intersetorialidade da política de assistência social. **Serviço social e sociedade**, v. 77, p. 54–82, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A menina LOAS: um processo de construção da assistência social**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 58, n. 4, p. 4–5, 2006.
- TAUFICK, A. L. de O. L. A assistência estudantil para o PROEJA nos Institutos Federais: Implementação e perspectiva de continuidade. **EJA em Debate**, n. 1, p. 89–105, 2013.
- TAUFICK, A. L. de O. L. **Avaliação da política de assistência estudantil dos institutos federais para o PROEJA**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
- TELLES, V. da S. Sociedade civil e os caminhos (incertos) da cidadania. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 2, p. 7–14, 1994.
- \_\_\_\_\_. Questão social: afinal do que se trata. **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 85–95, 1996.
- VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, 2010.
- VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992. v. 49.
- WORLD BANK. **Proposed Bank/IDA policies in the field of education**. 1963. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/644321468175436466/Proposed-Bank-IDA-policies-in-the-field-of-education>>. Acesso em: 11 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. **Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development: World bank group education strategy 2020**. Washington, DC, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)>.

YAZBEK, M. C. As ambigüidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS. **Serviço Social e Sociedade**, v. 25, n. 77, p. 11–29, 2004.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
MESTRADO E DOUTORADO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de mestrado Luciana Paula de Freitas Coelho Martins, do curso de pós-graduação em políticas públicas da Universidade Federal do Maranhão que pode ser contatada pelo e-mail [luka\\_coelho@yahoo.com.br](mailto:luka_coelho@yahoo.com.br) e pelo telefone (98) 98891-6912. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com os membros integrantes do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração da proposta da Política de Assistência ao Educando do IFMA, visando por parte da referida aluna a elaboração de mestrado intitulada “A Política de Assistência ao Educando do IFMA e seu potencial no enfrentamento à evasão escolar nos cursos do PROEJA: uma avaliação política da política.”Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita.

Entendo que esse estudo possui validade de pesquisa acadêmica, podendo ser utilizado o meu nome durante a transcrição das entrevistas com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização e divulgação dos dados obtido neste estudo.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador

**APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTO**

## Termo de autorização de depoimentos

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE), AUTORIZO, através do presente termo a aluna Luciana Paula de Freitas Coelho Martins, realizadora da pesquisa “A Política de Assistência ao Educando do IFMA e seu potencial no enfrentamento à evasão escolar nos cursos do PROEJA: uma avaliação política da política” a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

---

Assinatura do participante da pesquisado

---

Assinatura do pesquisador



## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Entrevista com formuladores

- 1-O que motivou a elaboração da PAE-IFMA?(explorar nível local e nacional)
- 2- Comente quem foram os principais sujeitos participantes desse processo?
- 3-Como foi o processo de construção da proposta da política?(dinâmica para debate; diálogo entre os formuladores, condições para realização do trabalho, principais discussões, apoio, entraves)
- 4-Como foi o processo de debate em torno da concepção, princípios e objetivos da política? (Explorar: democratização do acesso, inclusão social e cidadania)
- 5-Como você viu esse processo de formulação?
- 6-Como se deu o processo de diálogo entre os diversos profissionais que compõe a política dentro do processo de formulação?
- 7-A que você atribui ao fato do grupo de trabalho ter sido formado exclusivamente por profissionais do Serviço Social?
- 8-Quais os subsídios( dados, diagnósticos) e qual o aporte teórico que embasaram e direcionaram a a construção do documento?
- 9-Como foi a participação dos estudantes no processo de formulação? Na sua opinião, foi suficiente? Justifique sua resposta.
- 10-Como você avalia a participação dos gestores no processo de formulação?
- 11-Como foi o processo de inclusão da PAE-IFMA na pauta de votação do CONSUP?
- 12-Como se deu o processo de elaboração das propostas da PAE-IFMA?(houve liberdade, dificuldades)
- 13-Comente, o que significou a construção da política;
  - a) a nível institucional
  - b) para os estudantes
  - c) para os profissionais
- 13-Quais elementos foram facilitadores do processo de formulação?
- 14-No debate ocorrido durante o processo de formulação, como você avalia o nível de comunicação dos formuladores com a coordenação dos cursos de PROEJA?
- 15- Como você avalia o atendimento previsto aos alunos do PROEJA por meio da PAE-IFMA?

## **ANEXO**

**ANEXO A - RESOLUÇÃO Nº 64, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2014**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 064, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2014.**

Dispõe sobre o Regulamento da Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**, no uso de suas atribuições consagradas na Lei nº 11.892/2008, com base no Decreto Presidencial de 15 de agosto de 2012, publicado no D.O.U. de 16 de agosto de 2012; e,

considerando a decisão do plenário deste Conselho Superior, após apresentação da proposta, na 22ª Reunião Ordinária realizada em 05 de dezembro de 2014; e,

considerando ainda, o que consta no Processo nº 23249.044901.2014-18;

**RESOLVE:**

**Art.1º** - Aprovar o Regulamento da Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, conforme anexo.

**Art. 2º** - Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Brandão Ferreira'.

**Francisco Roberto Brandão Ferreira**  
Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR

ANEXO À RESOLUÇÃO Nº 064, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2014.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO DO IFMA

CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

**Art. 1º** A Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade pelos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico.

**Parágrafo único.** Os programas serão executados por meios de projetos e/ou diretamente por meio de editais específicos.

CAPÍTULO II  
DOS PRINCÍPIOS

**Art. 2º** A Política de Assistência ao Educando do IFMA tem como princípios:

- I - a gratuidade do ensino;
- II - a garantia de igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão do curso;
- III - a formação ampliada na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes;
- IV- a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- V- a defesa em favor da justiça social, respeito à diversidade e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica.
- VI- a promoção da inclusão social pela educação;
- VII- a divulgação ampla dos serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão; e
- VIII – a orientação humanística para o exercício pleno da cidadania.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto R. C.', is located at the bottom right of the page.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR

CAPÍTULO III  
DOS OBJETIVOS

**Art. 3º** A Política de Assistência ao Educando do IFMA tem por objetivos:

- I- promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFMA, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, conforme preconizam os arts. 205 e 206 da CF/88 e o art. 3º da LDB (Lei nº 9.394/96);
- II- assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- III- proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas, na esfera da assistência ao educando, as condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico;
- IV- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a fim de reduzir a evasão escolar e melhorar os indicadores de aprendizagem;
- V- contribuir para a redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;
- VI – identificar e atualizar anualmente o perfil socioeconômico dos estudantes do IFMA;
- VII- fomentar o protagonismo dos estudantes, assegurando sua representação no acompanhamento e avaliação das ações da Política de Assistência ao Educando; e
- VIII – articular-se com a área pedagógica na perspectiva de promover o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem de forma sistemática, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento acadêmico do estudante.

CAPÍTULO IV  
DO PÚBLICO – ALVO

**Art. 4º** A Política de Assistência ao Educando é destinada aos estudantes regularmente matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino presenciais e a distância dos Câmpus, Polos, Unidades Remotas e Núcleos do IFMA.

**Art. 5º** São considerados estudantes regularmente matriculados aqueles incluídos no SISTEC- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica e na Matriz

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Roberto'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

Orçamentária do IFMA dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e os da Educação Superior, em nível de graduação.

**CAPÍTULO V  
DA ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS**

**Art. 6º** A Política de Assistência ao Educando do IFMA é estruturada, obedecendo o seguinte:

I – Programas Universais:

- 1.1) Programa de Assistência à Saúde do Estudante;
- 1.2) Programa de Acompanhamento Psicológico;
- 1.3) Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- 1.4) Programa de Apoio à Participação Estudantil em Eventos; e
- 1.5) Programa de Apoio à Participação Estudantil em Mobilidade Acadêmica Internacional; e
- 1.6) Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer.

II – Programas Específicos:

2.1. Programas Específicos de Assistência Primária:

- a) Programa de Auxílio Alimentação;
- b) Programa de Auxílio Moradia;
- c) Programa de Bolsa de Estudos;
- d) Programa de Auxílio Transporte; e
- e) Programa de Auxílio Sociopedagógico.

2.2. Programas Específicos de Assistência Secundária:

- a) Programa de Iniciação Científica;
- b) Programa Institucional de Bolsas de Extensão;
- c) Programa de Monitoria; e
- d) Programa de Aprimoramento Discente.

**Parágrafo único.** Os Programas serão objeto de regulamentação própria, obedecendo os princípios e diretrizes desta política.

**Art. 7º** Os Programas Universais são aqueles acessíveis a toda comunidade discente com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Brito'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

**Parágrafo único.** Os Programas de Apoio à Participação Estudantil em Eventos e de Participação Estudantil em Mobilidade Internacional estarão restritos aos estudantes regularmente matriculados, conforme definido no art. 5º.

**Art.8º** Os Programas Específicos são aqueles destinados a discentes sujeitos a condições especiais.

§ 1º Os Programas de Assistência Primária visam o atendimento ao estudante em situação de vulnerabilidade social, considerando, prioritariamente, a condição socioeconômica dos discentes, que será avaliada por profissional de Serviço Social.

§ 2º Os Programas de Assistência Secundária contribuem para a formação acadêmica, considerando prioritariamente o conhecimento científico.

§ 2º Para efeitos desta Política, entende-se como vulnerabilidade social as situações de risco enfrentadas pelo estudante ou sua família, causadas pela pobreza, privação e fragilização dos vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social, acesso precário ou nulo aos serviços públicos ou situações de discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros.

**CAPÍTULO VI  
DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL**

**Art. 9º** A execução e o acompanhamento dos programas previstos nesta Política de Assistência ao Educando serão realizados de forma interdisciplinar por uma equipe multiprofissional das áreas:

- I- Pedagógica;
- II- Social;
- III- Psicológica;
- IV- Saúde;
- V- Educação; e
- VI- Gestão.

**Parágrafo único.** A equipe multiprofissional deverá ser composta, no mínimo, pelo Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo, Enfermeiro ou Médico a qual deverá ser designada pelo Diretor Geral do Campus.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Roberto'.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR

CAPÍTULO VII  
DOS PROGRAMAS UNIVERSAIS

Seção I  
Disposições Gerais

**Art. 10.** São critérios para participação nos Programas Universais:

- I- estar regularmente matriculado; e
- II- frequentando as atividades acadêmicas.

Seção II  
Do Programa de Assistência à Saúde do Estudante

**Art. 11.** O Programa de Assistência à Saúde do Estudante tem por objetivo a promoção da saúde e a prevenção das doenças, na perspectiva do fortalecimento da autoestima, da ressignificação de valores e atitudes socioculturais e pessoais.

**Art. 12.** Ao Programa de Assistência à Saúde compete:

- I - fomentar o protagonismo estudantil na promoção da saúde e prevenção das doenças;
- II- promover por meio de ações de natureza preventiva e interventiva assistência médica e odontológica para atendimento básico aos estudantes;
- III- realizar os encaminhamentos necessários à Rede de Saúde Pública ou Privada;
- IV- incentivar a cultura de paz, prevenindo as diferentes expressões de violência;
- V – prevenir o uso e/ou abuso de álcool e de substâncias psicoativas;
- VI – abordar questões relativas à sexualidade e a prevenção das DST's / HIV/ AIDS;
- VII – inserir no cotidiano educacional questões relativas à saúde mental, enquanto elemento importante ao incentivo de uma cultura de paz;
- VIII - acompanhar as condições de saúde dos estudantes;
- IX – estimular a prática de atividades físicas, desportivas e culturais como fator indispensável à promoção da saúde e, conseqüente, qualidade de vida;
- X – viabilizar a parceria do IFMA com as unidades públicas de saúde, com vista à atenção integral à saúde do estudante, realizando os encaminhamentos necessários; e

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Rebelo'.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR

XI – propor capacitação dos servidores envolvidos com o programa.

**Seção III**

**Do Programa de Acompanhamento Psicológico**

**Art. 13.** O Programa de Acompanhamento Psicológico tem como objetivo garantir o bem estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental, por meio de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética, os direitos humanos e priorizem a multidisciplinaridade.

**Art.14.** Ao Programa de Acompanhamento Psicológico compete:

I - realizar intervenções educativas:

- a) quanto ao uso e abuso de substâncias psicoativas;
- b) quanto à vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce;
- c) para prevenir todo e qualquer tipo de violência; e
- d) para prevenir e combater ao *bullying*.

II - realizar atividades individuais ou em grupos direcionadas à orientação profissional para estudantes;

III - desenvolver atividades voltadas à preparação do estudante para o ingresso no mundo do trabalho;

IV - contribuir para o processo de ensino-aprendizagem por meio de diagnóstico, análise e intervenção, quando necessária;

V - promover ações que visem à adaptação e à integração dos estudantes na Instituição;

VI – identificar o perfil de entrada e de saída dos estudantes do Campus, priorizando os aspectos psicossociais;

VII - acompanhar e orientar estudantes e docentes que apresentem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de forma articulada com o acompanhamento pedagógico;

VIII- avaliar e acompanhar estudantes que apresentem transtornos mentais, cognitivos e comportamentais, realizando orientações, encaminhamentos e discussões com equipe multidisciplinar, sempre que necessário;

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Rute'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

IX- realizar trabalhos com estudantes, individualmente ou em grupos, para a prevenção e redução de sinais e sintomas psicológicos; e

X- promover ações de orientação voltadas à qualidade de vida e à prática de hábitos saudáveis, focando os aspectos psicológicos.

**Seção IV**

**Do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**

**Art. 15.** O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas tem por finalidade garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação às condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição.

**Parágrafo único.** O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas será desenvolvido em articulação com a Pró- Reitoria de Ensino, por meio da Coordenadoria de Apoio às Pessoas c/ Necessidades Educacionais Específicas-CAPNE e os Câmpus, por meio dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

**Seção V**

**Do Programa de Apoio à Participação Estudantil em Eventos**

**Art.16.** O Programa de Apoio à Participação Estudantil em Eventos visa à concessão de auxílio a fim de possibilitar a participação dos estudantes em eventos educativos e científicos, tais como cursos, congressos, seminários, simpósios, workshops, exposições, visitas técnicas, eventos esportivos, entre outros.

**Parágrafo único.** A concessão do auxílio de que trata este artigo será objeto de regulamentação específica aprovada pelo CONSUP.

**Seção VI**

**Do Programa de Apoio à Participação Estudantil em Mobilidade Internacional**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Rente', is located in the bottom right corner of the page.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

**Art. 17** O Programa de Apoio à Participação Estudantil em Mobilidade Internacional visa à concessão de auxílio, a fim de possibilitar a participação dos estudantes aprovados para os programas de bolsas de estudo no exterior, oferecidos pelas agências de fomento nacional ou internacional.

§ 1º As despesas referentes a procedimentos para tirar visto, taxas consulares, passagens, hospedagem, exames clínicos e/ou laboratoriais, alimentação, traslado, inscrições em Testes de Proficiência em Línguas Estrangeiras, pagamentos de Cursos Preparatórios para Testes de Proficiência em Línguas Estrangeiras, taxas para retirada de passaporte e traduções juramentadas poderão ser viabilizadas para os estudantes, total ou parcialmente, mediante a análise da demanda, do processo seletivo por meio de edital e da disponibilidade dos recursos financeiros.

§ 2º O programa a que se refere o caput do artigo será executado pela Assessoria de Relações Internacionais do IFMA- ARINT, por meio de Edital específico.

**Seção VII**

**Do Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer**

**Art. 18.** O Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer destina-se a promover atividades esportivas, culturais e de lazer, a fim de contribuir para a formação integral do estudante.

**Parágrafo único.** O Diretor Geral designará o responsável ou a comissão que desenvolverá as competências do Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer.

**CAPÍTULO VIII**

**DOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE ASSISTÊNCIA PRIMÁRIA**

**Seção I**

**Disposições Gerais**

**Art. 19.** São critérios para ingresso e permanência nos Programas Específicos de Assistência Primária:

I – estar regularmente matriculado e frequentando as atividades acadêmicas;

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rodrigo R. B.', is located in the bottom right corner of the page.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

II – possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, definido de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES;

III- apresentar condições de vulnerabilidade social; e

IV- estar em risco de evasão escolar em razão das condições socioeconômicas.

**Parágrafo único.** Para a concessão do auxílio odonto-médico-hospitalar será exigido somente o disposto no inciso I deste artigo.

**Art. 20.** Os auxílios alimentação e transporte são passíveis de acumulação com todos os demais auxílios/bolsas desta Política, condicionada à disponibilidade orçamentária.

**Parágrafo único.** Poderá haver acumulação entre os demais auxílios/bolsas dos Programas Específicos de Assistência Primária, mediante parecer do Assistente Social e homologação da coordenação da Unidade de Assistência ao Educando do Campus.

**Seção II  
Do Programa de Auxílio Alimentação**

**Art. 21.** O Programa de Auxílio Alimentação do IFMA tem como objetivo oportunizar aos estudantes, o atendimento às necessidades básicas de alimentação, na perspectiva de assegurar prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as condições indispensáveis ao pleno desenvolvimento acadêmico, social e de convivência estudantil.

**Art. 22.** Ao Programa de Auxílio Alimentação compete:

I - garantir o fornecimento de uma alimentação equilibrada, nutricionalmente segura e de baixo custo para comunidade estudantil, por meio dos restaurantes institucionais, terceirizados ou não, contribuindo para a permanência estudantil nos Campi;

II-desenvolver atividades, visando à promoção da saúde dos estudantes e ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis;

III- avaliar, periodicamente, o nível de satisfação dos estudantes acerca dos serviços oferecidos;

IV- assegurar a oferta de auxílio alimentação, nos Campi que ainda não dispõem de restaurante estudantil, sendo fornecida a alimentação ou subsídio de até 100% do valor, observada a necessidade de cada estudante, mediante análise socioeconômica e disponibilidade orçamentária; e

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Rêgo'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

V - promover ações educativas no sentido de prevenir o desperdício de alimentos nos Campi.

§1º Os restaurantes institucionais, terceirizados ou não, contarão sempre com a supervisão do nutricionista do Campus e da empresa contratada.

§ 2º Nos processos de contratação de restaurantes terceirizados é obrigatória a elaboração de Termo de Referência, com assessoria da unidade de assistência ao educando do Campus, obedecendo os princípios e as diretrizes desta Política.

**Seção III  
Do Programa de Auxílio Moradia**

**Art. 23.** O Programa de Auxílio Moradia visa garantir ao estudante, que não possui moradia, a oferta de vagas em Alojamento do Campus ou subsídio de aluguel em imóvel situado no município sede do Campus, a fim de contribuir para sua permanência na Instituição, contribuindo com o pleno desenvolvimento de sua formação acadêmica e seus direitos de cidadania.

**Parágrafo único.** Além dos critérios estabelecidos do artigo 19, para fins de acesso ao Programa de Auxílio Moradia deverão ser obedecidos ainda os seguintes critérios específicos:

- I- o estudante deverá comprovar que, em tempo anterior ao ato da matrícula, residia em município fora da sede do Campus; ou
- II- ao estudante residente no município sede do Campus ou em município da mesma região metropolitana ou aglomeração urbana ou microrregião, constituídas por municípios limítrofes, poderá ser concedido o auxílio moradia após comprovada a necessidade, por meio de parecer social da Assistente Social da Unidade de Assistência ao Educando do Campus.

**Art. 24.** Ao Programa de Auxílio Moradia compete:

- I – identificar no âmbito do Campus a demanda potencial por moradia estudantil;
- II – oferecer apoio psicossocial aos estudantes em migração;
- III – informar e orientar acerca da disponibilidade de moradia acessível aos estudantes: república, alojamento, casa de estudante, dentre outros;
- IV – garantir subsídio de até 100% do valor do aluguel nos Câmpus que não dispõem de vagas em alojamento institucional, observada disponibilidade orçamentária;
- V – promover reuniões periódicas com os estudantes que participam do programa;

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael B.A.', is located in the bottom right corner of the page.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

VI – monitorar e avaliar, sistematicamente, as condições de moradia; e

VII – elaborar as normas que irão regulamentar a convivência na moradia estudantil, garantindo a participação dos estudantes hospedados.

**Seção IV  
Do Programa de Bolsa de Estudos**

**Art. 25.** O Programa de Bolsa de Estudos tem por finalidade assegurar a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade social, por meio da concessão de uma bolsa mensal em valor pecuniário, para custear despesas decorrentes de seu processo socioeducacional.

**Art. 26.** Ao Programa de Bolsa de Estudos compete:

I- proporcionar ao estudante bolsista as condições para sua permanência e integralização do curso;

II- garantir auxílio financeiro por meio de bolsa aos estudantes que atendem ao perfil do programa, observada disponibilidade orçamentária; e

III- atender, prioritariamente, aos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que possuam os pré-requisitos de participação do programa;

§ 1º A concessão de bolsas, em valor pecuniário, a fim de possibilitar a permanência e o êxito dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, obedecerá a legislação federal específica.

§2º O estudante do PROEJA poderá receber cumulativamente a Bolsa PROEJA e a Bolsa de estudos de que trata este artigo, desde que o somatório não ultrapasse o valor da última.

**Seção IV  
Do Programa Auxílio Transporte**

**Art. 27.** O Programa Auxílio Transporte tem por finalidade assegurar aos estudantes subsídio para custeio de seu deslocamento de sua moradia para sede do Campus e vice-versa, a fim de

*Rosel Brito*



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

desenvolver suas atividades acadêmicas, na perspectiva de garantia da permanência e conclusão do curso.

**Art. 28.** Ao Programa Auxílio Transporte compete:

- I – garantir auxílio transporte aos estudantes que atendam o perfil do programa com dificuldades em frequentar as atividades acadêmicas, observada a disponibilidade orçamentária; e
- II - repassar mensalmente aos estudantes até 100% do valor correspondente às despesas realizadas com deslocamento para o Campus, observada a necessidade de cada estudante.

**Parágrafo único.** Os alunos regularmente matriculados em cursos de Licenciatura, ofertados pelo IFMA no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, terão direito ao Auxílio Transporte, obedecendo regulamentação específica do Conselho Superior do IFMA.

**Seção V  
Do Programa de Auxílio Sociopedagógico**

**Art. 29.** O Programa de Auxílios Sociopedagógico tem por objetivo a concessão de auxílio para o atendimento de necessidades específicas dos estudantes, a fim de fortalecer o seu processo ensino-aprendizagem.

**Art. 30.** Compete ao Programa de Auxílio Sociopedagógico a concessão de:

- I – auxílio fardamento, compreendendo fardamento escolar e de educação física;
- II – auxílio material didático-escolar: material didático-escolar básico, exceto livro, fixados em listagem emitida pelas coordenações de curso e, os específicos para estudantes com deficiências, em conjunto com os NAPNES; e
- III – auxílio emergencial odonto-médico e/ou hospitalar, desde que o estudante não possua plano de saúde privado e esgotadas as possibilidades de atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

**CAPÍTULO IX  
DOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE ASSISTÊNCIA SECUNDÁRIA**

**Art. 31.** Os Programas Específicos de Assistência Secundária serão regulamentados pelo Conselho Superior.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Bute'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**  
**CONSELHO SUPERIOR**

§ 1º Os estudantes participantes destes Programas deverão ser aprovados em processo seletivo, por meio de edital, podendo ser concedidas bolsas em valor pecuniário, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º O recebimento das bolsas referentes aos Programas Específicos de Assistência Secundária não impedem o recebimento dos auxílios dos Programas Específicos de Assistência Primária, exceto do Programa de Bolsa de Estudos.

**Art. 32.** O Programa de Iniciação Científica do IFMA deverá permitir aos estudantes de cursos técnicos e de graduação um contato direto com as atividades científicas de pesquisa e de inovação, cujas ações de implementação são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação em conjunto com os Campus.

**Art. 33.** O Programa Institucional de Bolsas de Extensão- PIBEXT tem o objetivo de contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã, fruto das experiências dos estudantes, realizadas junto à comunidade interna e externa do IFMA, viabilizando a participação efetiva em projetos de extensão, cujas ações de implementação são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais em conjunto com os Campus.

**Art. 34.** O Programa de Monitoria será desenvolvido como estratégia institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de experiências pedagógicas e cooperação mútua entre discentes e docentes, com a finalidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática, além de favorecer a integração curricular em seus diferentes aspectos.

**Parágrafo único.** As diretrizes para implementação do Programa de Monitoria são de competência da Pró-Reitoria de Ensino em conjunto com os Câmpus, cujo monitoramento ficará a cargo da Diretoria de Assistência ao Educando.

**Art. 35.** O Programa de Aprimoramento Discente tem por objetivo oportunizar o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no curso, contribuindo para otimização do processo ensino-aprendizagem.

**Parágrafo único.** As diretrizes para implementação do Programa de Aprimoramento Discente são de competência da Pró-Reitoria de Ensino em conjunto com os Câmpus, cujo monitoramento ficará a cargo da Diretoria de Assistência ao Educando.

**Art. 36.** Ao Programa de Aprimoramento Discente compete oportunizar ao estudante:

I- participação em projetos da Instituição, condizentes com a sua formação;

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roselene', is located at the bottom right of the page.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

- II- atuação em laboratórios ou unidades acadêmicas e/ou administrativas correlatas com sua área de formação definida nos Planos de Cursos;
- III – aproveitamento da carga horária de participação no programa para fins de atividades extracurriculares; e
- IV- supervisão das atividades por docente ou técnico administrativo da área.

**CAPÍTULO X  
DO COMPROMISSO DOS ESTUDANTES**

- Art. 37.** Como compromisso pela participação nos Programas de Assistência Primária e Secundária ao Educando, o estudante deverá, com exceção o disposto no artigo 30, inciso III:
- I - ter frequência mínima mensal de 75% nas atividades didático-pedagógicas do Campus; e
  - II - cumprir os demais compromissos dos regulamentos específicos de cada programa.

**CAPÍTULO XI  
DO DESLIGAMENTO**

- Art. 38.** O desligamento do estudante nos Programas Específicos de Assistência Primária está condicionado à:
- I- solicitação de desligamento do programa;
  - II – trancamento de matrícula ou abandono do curso;
  - III – exercício de estágio remunerado ou emprego ou qualquer atividade remunerada e receba benefícios de mesma natureza dos programas em referência, desde que não permaneça incluído nos critérios elencados no artigo 19; e
  - IV – não atendimento dos critérios elencados no artigo 19.
- Parágrafo único.** Os Programas Específicos de Assistência Secundária terão seus critérios de desligamento estabelecidos em regulamentação própria.

**CAPÍTULO XII  
DO ORÇAMENTO**

- Art. 39.** A Política de Assistência ao Educando do IFMA será executada com recursos orçamentários provenientes da Ação Orçamentária 2994 - Assistência ao Educando da

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafael Rb'.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

Educação Profissional e Tecnológica e do Programa Nacional de Assistência ao Educando – PNAES, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

**Art. 40.** Os recursos da Assistência ao Educando devem ser destinados, prioritariamente, aos Programas de Assistência Primária.

**Art. 41.** Os Programas Específicos de Assistência Secundária poderão ser financiados por recursos provenientes de outras fontes.

**Art. 42.** Os valores das bolsas e auxílios serão apreciados e deliberados pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – CONSUP, e levarão em conta a realidade socioeconômica e a disponibilidade orçamentária dos Câmpus.

**Parágrafo único.** Os valores das bolsas e auxílios a serem submetidos ao CONSUP serão definidos pela Diretoria de Assistência ao Educando em conjunto com os Câmpus.

**Art. 43.** A unidade organizacional responsável pela execução dos Programas da Política de Assistência ao Educando em cada Campus deverá participar do planejamento da execução orçamentária do recurso da Assistência ao Educando.

**CAPÍTULO XIII  
DA GESTÃO**

**Art. 44.** A gestão da Política de Assistência ao Educando do IFMA será efetivada pela Diretoria de Assistência ao Educando.

**Parágrafo único.** À Diretoria de Assistência ao Educando compete estabelecer diretrizes para implantação de um sistema de gestão dos programas e de caracterização socioeconômica dos estudantes do IFMA.

**Art. 45.** Os programas desta Política serão executados nos Câmpus pelas Unidades de Assistência ao Educando.

**CAPÍTULO XIV  
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 46.** Na regulamentação dos Programas que constam nesta Política de Assistência ao Educando, as Entidades Representativas dos estudantes deverão ser ouvidas.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rosal B...', is located in the bottom right corner of the page.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
CONSELHO SUPERIOR**

**Art. 47.** As Unidades de Assistência ao Educando prestarão apoio ao desenvolvimento de ações com o objetivo de fortalecer a formação política e incentivar a participação discente no Campus, com vistas ao protagonismo estudantil.

**Art. 48.** Para acompanhamento e avaliação dos Programas de Assistência ao Educando serão formados comitês com, no mínimo quatro (04) e, no máximo oito (08) membros nos Câmpus com representação do corpo docente, técnico administrativo, discente e da família dos estudantes cujos membros serão designados pelo Diretor Geral, em consonância com a Unidade de Assistência ao Educando.

**Parágrafo único.** Caberá ao Comitê de Acompanhamento e Avaliação reunir-se, no mínimo, uma vez por semestre para avaliar os resultados alcançados pelos programas desta Política.

**Art. 49.** Esta Política de Assistência ao Educando deverá ser revisada a cada dois anos.

**Art. 50.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação pelo CONSUP, revogando-se todas as disposições em contrário.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Ferreira', written in a cursive style.

*Francisco Roberto Brandão Ferreira*  
Reitor  
Instituto Federal do Maranhão