

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ALCANCE
DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – 1990 A 2012**

OLINTO BRANDÃO SOBRINHO

Goiânia
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPATAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ALCANCE
DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – 1990 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Serviço Social da PUC Goiás, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Faria Viana
Orientando: Olinto Brandão Sobrinho

Goiânia
2013

Brandão Sobrinho, Olinto.
B817 Política nacional de educação profissional: o alcance da
assistência estudantil no IFG – 1990 a 2012 [manuscrito] / Olinto
Brandão Sobrinho. – – Goiânia, 2013.
147 f. : il. grafs.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço
Social, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Faria Viana”.

1. Educação profissional – Assistência estudantil. 2. Estudantes
– Programas de Assistência. I. Título.

CDD 361.6181

FOLHA DE APROVAÇÃO

DISSERTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social
defendida em ____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria José de Faria Viana – Orientador/PUC Goiás

Dra. Maisa Miralva da Silva – Titular/UFG

Dra. Sandra de Faria – Titular/PUC Goiás

Dra. Eleusa Bilemjian Ribeiro – Suplente/PUC Goiás

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e por sentir sempre a sua presença em minhas conquistas.

A meus familiares, pela compreensão da minha ausência em momentos especiais e pelo amor e conforto emocional que me proporcionam no simples, mas qualitativo cotidiano de nossas vidas.

À minha orientadora, professora doutora Maria José de Faria Viana, pela orientação competente revestida de rigor teórico e metodológico demonstrado no decorrer do processo de construção da dissertação. A ela, minha admiração e respeito pelo exemplo, não só na vida profissional como também pessoal.

Às componentes da banca de qualificação e defesa por aceitarem o convite, pelas oportunas e valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram e qualificaram a dissertação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pela liberação das atividades profissionais e pela concessão da bolsa de qualificação para servidores, proporcionando condições favoráveis para a conclusão do curso de mestrado.

Aos gestores e servidores do IFG, que contribuíram como sujeitos da pesquisa, em especial as profissionais do Serviço Social, pelo compromisso e seriedade que demonstraram em relação a este estudo – Altair Justino, Sandra Lúcia, Marina Burjack, Ludymilla Ribeiro e Cristina.

Às minhas amigas do Programa de Mestrado em Serviço Social, Maria Luiza, Nazaré, Lúcia e Selma que trilharam comigo esse percurso, demonstrando sempre amizade, lealdade e companheirismo.

À coordenação, professores e secretária do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

SUMÁRIO

Lista de siglas.....	7
Lista de quadro, figuras e anexos.....	9
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12

Capítulo I Política Nacional de Educação e Direito de Cidadania Social

1.1 Educação integral e educação profissional: contradições e dualidades.....	20
1.2 Formação básica, ensino médio e técnico profissionalizante: dualidade estrutural.....	27
1.3 Direito, política pública, trabalho e educação profissional.....	32

Capítulo II Educação Profissional: novos temas, abordagens e proposições à luz da reestruturação produtiva.

2.1 Reformas, ajustes estruturais e novas demandas.....	47
2.2 Política de assistência estudantil: educação profissional integral e cidadania social.....	65
2.3 Projeto pedagógico da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG): o alcance da assistência estudantil como horizonte do processo formativo dos estudantes.....	75

Capítulo III Assistência Estudantil no IFG: serviços e programas voltados para as necessidades sociais e as demandas pedagógicas e socioassistenciais dos estudantes

3.1 O processo histórico da assistência estudantil no Instituto Federal de Goiás: um mecanismo de acesso e permanência articulado a uma política de educação profissional inclusiva, sob a égide do direito.....	82
3.2 Gestão, implementação e financiamento das ações socioassistenciais voltadas aos estudantes.....	88
3.3 Atuação do Serviço Social no IFG: concepção e prática profissional.....	95

3.4 Pesquisa e conhecimento da realidade: registro dos sujeitos institucionais.....	104
3.4.1 Caracterização geral, perfil e concepção dos estudantes: cidadania social, educação profissional e assistência estudantil.....	110
Conclusão.....	122
Referências.....	129
Anexos.....	135

LISTA DE SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CefetGo	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Cefess	Conselho Federal de Serviço Social
CGU	Controladoria-Geral da União
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MPGO	Ministério Público do Estado de Goiás
MS	Ministério da Saúde
Pafe	Programa de Auxílio Financeiro de Estudante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibiti	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Proeja	Programa de Educação de Jovens e Adultos
Proad	Pró-Reitoria de Administração
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Senai	Serviço Nacional da Indústria
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
Suas	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecimento
TCU	Tribunal de Contas da União
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADRO, FIGURAS E ANEXOS

Quadro 1 – Lei Orçamentária Anual (PLOA) 2010 A 2013.....	91
Figura 1 – Perfil dos estudantes (idade).....	111
Figura 2 – Perfil dos estudantes (sexo).....	111
Figura 3 – Perfil dos estudantes (curso).....	112
Figura 4 – Perfil dos estudantes (programas de assistência).....	112
Anexo A – Termo de Consentimento, Livre Esclarecido (TCLE).....	135
Anexo B – Roteiro de entrevistas.....	140

RESUMO

Constitui objeto de estudo desta dissertação, a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e sua interface com a assistência estudantil na construção da cidadania social dos alunos. Parte-se da premissa de que a política de educação possibilita a formação técnica, ético-científica e profissionalizante, concebida como direito de cidadania. A assistência estudantil, ao estabelecer interfaces com a educação profissional, como especificidade do IFG, qualifica as demandas sócioassistenciais e os mecanismos estratégicos de inclusão e permanência. Interessou a este estudo identificar o lugar que a assistência estudantil ocupa no Projeto Educacional do IFG, à luz da Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentam a educação profissional no Brasil em um contexto de mudanças estruturais na educação profissional brasileira. Problematicou-se os efeitos da transição do modelo de produção capitalista taylorista/fordista para o modelo de organização toyotista do trabalho, no âmbito da educação, quais sejam: a) ênfase atribuída à racionalidade instrumental financeira; b) a uma nova abordagem gerencial; c) uma pedagogia com qualificação voltada ao mercado, mediante avaliação meritocrática, trabalho flexível e ideologia da empregabilidade e da competência. Investigou-se o alcance dessas mudanças no âmbito da assistência estudantil, do ponto de vista ético, político e pedagógico, ao compor com a educação profissional e tecnológica, tanto em seu processo histórico, como em seu formato atual, em razão do itinerário formativo e das demandas sócioassistenciais apresentadas pelos discentes e suas famílias. Destacou-se o contexto das mudanças produzidas nas diretrizes gerais da política educacional brasileira, bem como a ausência de debate sobre o papel da assistência estudantil nos institutos federais. Elegeu-se como unidade da pesquisa, os *campi* do IFG: Goiânia, Jataí e Inhumas. Como percurso teórico-analítico e metodológico, priorizou-se a análise sobre a concepção de assistência estudantil, ainda nos marcos de uma matriz conservadora, tendo em vista a identificação das mediações históricas que a determinam, bem como a educação profissional no país, em sua relação com o processo de reestruturação produtiva, sob orientação neoliberal. A análise da Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004 e o Decreto – Lei nº 7.234/Programa Nacional de Assistência Estudantil Pnaes/2010, destacou as contradições presentes na relação direito, educação profissional, trabalho e assistência estudantil. Ao eleger como objetivo geral deste estudo a constituição histórica da Política Nacional de Educação Profissional, articulada às ações de assistência estudantil, bem como o alcance dos benefícios e programas assistenciais na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes, a pesquisa revelou que, apesar do PPI/IFG se fundamentar em uma formação *omnilateral* do ser humano, esse nível de formação ainda não ocorreu na instituição. Implementar um sistema educacional visando a superação da dualidade estrutural presente no ensino brasileiro, é uma tarefa complexa e desafiadora, ainda que o Decreto nº 5.154/2004 tenha enfatizado uma proposta curricular integradora. Este estudo entende que a educação *omnilateral* possibilitará aos alunos do IFG, além de uma leitura crítica da realidade, o fortalecimento de sua autonomia, pois poderão ser capazes de perceber o padrão de sociabilidade inserido na educação brasileira, nos anos 1990, de orientação neoliberal, que promoveu a dualidade entre ensino propedêutico e o técnico profissionalizante. A concepção epistemológica e pedagógica que permeou esta dissertação, nos marcos da educação integral, integra ciência, técnica e cultura, capazes de orientar o processo formativo e emancipatório dos estudantes, sob a égide do direito, e não apenas como cidadãos produtivos e consumidores.

Palavras-chave: política de educação profissional, assistência estudantil, direito e cidadania social.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation, vocational education under the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) and its interface with the student assistance in the construction of social citizenship of students. It starts with the premise that education policy provides technical training, ethical, scientific and professional, conceived as a right of citizenship. The student assistance, to establish interfaces with professional education, such as specificity of IFG, qualifies demands social assistance and strategic mechanisms of inclusion and permanence. Interest to this study is to identify the place that occupies the student assistance Educational Project of the IFG in the light of the Law of Guidelines and Basis of Education (1996), Decree nº 5.154/2004, regulating professional education in Brazil in a context structural changes in the Brazilian professional education. Problematicized the effects of the transition from the capitalist production Taylorist / Fordist model of organization toyotist work, in education, namely: a) emphasis on the instrumental rationality financial b) a new management approach; c) pedagogy with skills geared to the market by assessing meritocratic ideology of flexible work and employability and competence. We investigated the extent of these changes in the context of student assistance, in terms of ethical, political and pedagogical, to compose with the professional and technological education, both in its historical process, as in its current format, because the formative and demands of social assistance provided by students and their families. We emphasize the context of the changes produced in the general guidelines of the Brazilian educational policy, as well as the lack of debate on the role of student assistance in federal institutes. Was selected as the research unit, the *campuses* of IFG: Goiânia, Jatahy and Inhumas. As theoretical path-analytical and methodological prioritized the analysis on the design of student assistance, even within the framework of a matrix conservative, with a view to identifying the historical mediations that determine it, as well as vocational education in the country, in its relation to the restructuring process under neoliberal orientation. The analysis of the National Social Assistance PNAS/2004 and Decree - Law nº 7.234/Program National Student Assistance Pnaes/2010 highlighted the contradictions in the relationship right, vocational education, work and student assistance. By electing aim of this study to the historical constitution of the National Vocational Education, articulate the actions of student assistance, and the scope of benefits and assistance programs in the socio-cultural life of the political and academic students, the survey revealed that, despite the PPI / IFG be based on a training *omnilateral* human, this level of training has not yet occurred in the institution. Implement an educational system aimed at overcoming this structural duality in education in Brazil is a complex and challenging task, although the Decree 5.154/2004 has emphasized a proposal integrative curriculum. This study believes that education will enable students *omnilateral* IFG, and a critical reading of reality, the strengthening of their autonomy, they may be able to see the pattern of sociability inserted in Brazilian education in the 1990s, neoliberal orientation, which promoted the duality between teaching introductory and technical professional. The epistemological and pedagogical permeated this work, within the framework of comprehensive education, integrated science, technology and culture, capable of guiding the learning process of students and emancipatory, under the aegis of law, and not just as productive citizens and consumers.

Keywords: professional education policy, student assistance, law and social citizenship.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva investigar o processo histórico de constituição da Política Nacional de Educação Profissional no Brasil, bem como o alcance das ações de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), analisando os benefícios e programas oferecidos e suas implicações objetivas na vida sociocultural, política, acadêmica e profissional dos discentes que demandam esses serviços. Como recorte temporal, a pesquisa compreende o período entre 1990 e 2012. O destaque dado ao ano de 1990 deu-se em razão de que, naquele ano, a extinta Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) passou por uma reestruturação administrativa, e o serviço de orientação pedagógica foi desvinculado do serviço de assistência ao estudante. Também nos anos de 1990, as ações relativas à assistência médica, odontológica, psicológica, social e de saúde/enfermagem, destinadas ao atendimento de alunos e servidores, foram agrupadas na atual Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), que passou a ser responsável pela execução das ações vinculadas à assistência estudantil no instituto a partir do ano de 1990.

A apreensão do objeto deste estudo surgiu com base em minha experiência profissional, como assistente social, com inserção na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *Campus Inhumas*. A atuação nesse espaço foi breve. Contudo, possibilitou-me conhecer e problematizar, no cenário de diversidade socioeconômica e cultural que marca o perfil e o cotidiano dos alunos no IFG, a importância de implementação de uma efetiva política de educação profissional, articulada à assistência estudantil, nessa instituição.

Instigou-me, sobretudo, a possibilidade de conhecer os critérios e os mecanismos de acesso e permanência de jovens e adolescentes, filhos de pais oriundos da classe trabalhadora nas instituições públicas de educação de nível superior, no Brasil, em que se reproduz as manifestações da questão social em suas diversas formas de expressão. Interessei-me, ainda, conhecer a atuação do Serviço Social no IFG, considerando o protagonismo histórico da categoria de assistente social. A reprodução das expressões da questão social ocorre em razão das condições precárias de vida de parte dos estudantes, que vivem em situações de vulnerabilidade pessoal e social, tais como: pobreza, fome, desemprego,

subemprego, além das dificuldades de acesso ao transporte, ao livro, ao tratamento de saúde, dentre outros, advindas da condição de classe social desse segmento e de sua família.

Com base no exposto, esta dissertação tem como objeto de estudo a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, e sua interface com a assistência estudantil na construção da cidadania social dos estudantes. Entendo que, por meio de ações da política de educação profissional, concebida como direito, os estudantes poderão alcançar cidadania, ascensão e mobilidade social e acesso aos bens e serviços produzidos social e culturalmente no país. A identificação das interfaces entre educação e assistência estudantil traduzem-se em ações e mecanismos estratégicos para atender às demandas socioassistenciais dos alunos em seu percurso escolar.

Os institutos federais são instituições de educação superior básica e profissional, de natureza pluricurricular e multicampi. São especializados em educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino.

O IFG, conforme preconiza seu estatuto, (promulgado no dia 29 de dezembro de 2008), oferece educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público específico do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ministra em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas de conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, objetivando a formação de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento e cursos de pós-graduação *stricto-sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, favorecendo o processo de geração e inovação tecnológica.

O Instituto Federal de Goiás possui dois programas vinculados à assistência estudantil, quais sejam: bolsa monitoria e auxílio financeiro. Para obtenção da bolsa monitoria, o aluno é avaliado por meio de uma prova específica da disciplina para a qual a instituição oferece a vaga. Os candidatos aprovados passam para uma

segunda etapa do processo de escolha que consiste em entrevista com o professor da disciplina, que tem a decisão final a respeito do candidato a ser selecionado. O candidato classificado ocupa a vaga de monitor e, como contrapartida, desenvolve atividades planejadas pelo professor, cumprindo uma carga horária de vinte horas semanais. O auxílio financeiro subdivide-se em: auxílio transporte, de alimentação e de permanência. O aluno é selecionado por critério socioeconômico e essa modalidade não exige contrapartida do aluno. No entanto, o IFG deixa de atender a um número significativo de alunos que necessitam de ações socioassistenciais para conseguirem permanecer na instituição e concluir o curso escolhido, com êxito, e em condições adequadas, o que se caracteriza como uma demanda reprimida.

Como contraponto a essa demanda, constata-se a inexistência de uma efetiva política de assistência estudantil no IFG, formulada de forma a explicitar os pressupostos, princípios, diretrizes e objetivos inerentes a uma política que, de fato, fundamente as ações socioassistenciais na instituição.

Entende-se que a assistência ao estudante, em uma instituição de ensino, deve compor um conjunto de ações educacionais que se configuram como uma política pública que, por seu turno, implica a criação de mecanismos universalizadores de acesso e de inclusão social, assim como de subsídios voltados para a democratização do acesso e permanência dos alunos pertencentes a uma classe social de menor poder aquisitivo no espaço estudantil. Trata-se de um instrumento por excelência que, associado a uma educação profissional que integre ciência, trabalho e tecnologia, pode garantir direitos de cidadania.

Esta dissertação parte da premissa de que, no âmbito das políticas sociais brasileiras, a política de educação profissional, ao ampliar-se com as interfaces das ações de assistência estudantil, torna-se ainda mais necessária e qualificada à formação de nível superior de cidadãos com menor poder aquisitivo. Há que se assumir um compromisso ético político de forma efetiva com esse segmento, objetivando a redução dos índices de pobreza e desigualdade social do país, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa por meio da ampliação e alcance de programas socioassistenciais. A perspectiva é que esses estudantes tenham possibilidade de acesso à educação cidadã integral e de qualidade, de forma inclusiva, como bem público e como direito.

No entanto, percebe-se a existência de duas situações de tensão na definição dos critérios acerca do que constitui, de fato, as reais necessidades dos estudantes,

bem como do uso de critérios excludentes e meritocráticos, que levam em conta o mérito e o desempenho escolar. Presencia-se no espaço institucional um contingente de estudantes que demanda benefícios socioassistenciais em razão de suas necessidades sociais básicas concretas. Entendo que não basta a instituição oferecer um bom projeto acadêmico, professores qualificados ou salas de aula adequadas, embora sejam aspectos indiscutíveis e de maior relevância quando se trata de formação humana integral. É necessário que se disponibilizem recursos, e também subsídios para uma boa alimentação, material didático apropriado e uma estrutura física e social de qualidade, que possibilitem a implementação do projeto pedagógico institucional, para que os estudantes tenham a oportunidade de concluir seus cursos com uma formação profissional qualificada, do ponto de vista cultural, acadêmico-científico, e também cívico e ético-político, como cidadãos de direitos.

No Brasil contemporâneo, do ponto de vista jurídico-formal, a assistência estudantil foi introduzida no âmbito da política de educação, de forma complementar, à medida que o texto da Constituição federal brasileira ((BRASIL, 1988), preconiza em seu artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Também a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL,1996), que regulamenta o artigo 206 da Constituição Federal destaca, em seu artigo 3º, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Diante do exposto indaga-se: as ações de acesso e permanência implantadas no IFG estão, de fato, atendendo ao disposto nos artigos citados? Persiste o grande desafio de identificar e operacionalizar as interfaces entre as demandas educacionais e as socioassistenciais para tornar o projeto pedagógico verdadeiramente democrático.

Considero a assistência estudantil uma política social institucional, que deve voltar-se para a atenção às necessidades sociais básicas, e não mínimas, dos estudantes que demandam seus serviços e programas.

Conforme Couto e Yazbek (2010), a Constituição Federal de 1988, e a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, direcionaram a questão da assistência para um novo campo, ou seja, o da seguridade social e da proteção social pública, dos direitos, da universalização do acesso e da responsabilidade estatal. Com base nos preceitos desse marco legal, iniciou-se, no país, um processo que tem como horizonte tornar a assistência social visível como política pública concretizadora de direitos.

Ocorreu também outra inovação com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Propôs-se o exercício do controle, feito pela sociedade, na formulação, gestão e execução das políticas assistenciais e indicaram-se caminhos alternativos para a instituição de parâmetros de negociação voltados para os interesses e direitos de seus usuários. Esses parâmetros constituíram subsídios para um debate ampliado, e conseqüentemente, para uma deliberação pública que, pelo menos do ponto de vista jurídico e formal, passou a legitimar a efetivação da cidadania e da democracia dos cidadãos. Tanto para a sociedade civil como para o Estado ficou o desafio, que permanece nos dias atuais, de dar materialidade a uma nova cultura política e a uma institucionalidade participativa e democrática, sob a égide do direito, por meio de um efetivo controle social, em bases democráticas, que, de fato, se traduza em operacionalização e exercício do princípio da democracia participativa (VIANA, 2012).

A concepção de proteção social proposta pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) permite pensar a política estudantil no espaço institucional e educacional, apreendendo-a com base em um novo padrão de educação profissional pública, superando as práticas assistencialistas, clientelistas, ainda fundamentados em critérios excludentes de meritocracia.

Objetiva-se o alcance da educação profissional integral, associada à assistência estudantil, como ação estratégica que garanta cidadania, mediante adoção de programas que contenham em suas ações mecanismos estratégicos de acesso e permanência, pois, os alunos dos Institutos Federais são geralmente filhos da classe trabalhadora, e muitos se encontram na condição de estudantes trabalhadores. Os programas a serem propostos devem ser geradores de ações estratégicas e alternativas, na tentativa de superar os obstáculos que ameaçam a permanência do aluno na escola, tais como: participarem de jornada de trabalho incompatível com o horário de estudo, serem portadores da única fonte de renda de seu grupo familiar, não disporem de fonte de renda suficiente para o custeio do transporte e alimentação, além de outras necessidades sociais básicas.

Algumas indagações fazem-se necessárias: essa Instituição de ensino está preparada para a formação básica, profissional e integral de seus alunos? Esses alunos percebem-se em uma perspectiva de classe? Qual a linha teórica e epistemológica que orientou a elaboração do projeto pedagógico do IFG? A política educacional adotada está de fato atendendo às necessidades sociais dos alunos?

Ou ainda, que lugar ocupa a assistência estudantil e como se apresenta no contexto desse projeto educacional? Em que medida as ações da assistência estudantil têm contribuído para a qualificação do projeto pedagógico no IFG, tomando a educação profissional pública e democrática, em uma perspectiva cidadã? A histórica dualidade entre ensino médio e formação profissional, no Brasil, tem sido problematizada no IFG, com o objetivo de explicitar o que deve continuar existindo e o que deve ser rompido? Enfim, a assistência estudantil tem constituído um instrumento eficaz que possibilite, não só o acesso, permanência e o bom desempenho do estudante com perfil de carência socioeconômica, mas, sobretudo, sua cidadania social?

Essas indagações apontam como problema deste estudo o alcance do processo formativo integral dos estudantes no IFG, por meio da educação profissional e tecnológica oferecida em seu processo de constituição histórica e em seu formato atual, para melhor compreensão e desvelamento de sua natureza, em razão das demandas pedagógicas, socioassistenciais e profissionais apresentadas pelos estudantes. Trata-se de um contexto de mudanças significativas nas diretrizes gerais da política de educação profissional brasileira e de assistência estudantil nos institutos federais brasileiros, com destaque para as contradições presentes na relação educação, trabalho e direito.

Este estudo pretende não só contribuir para o conhecimento relativo aos eixos e mecanismos de gestão e financiamento dessas ações, como também para a reflexão sobre sua organização e estruturação de modo mais amplo, buscando apreender, além dos mecanismos de atenção às necessidades sociais apresentados aos estudantes, no IFG como a relação trabalho e educação se traduz em direito.

Constituiu objetivo geral da pesquisa vinculada a esta dissertação investigar o processo histórico de constituição das ações de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, analisando benefícios, serviços, programas que compõem essa modalidade de assistência estudantil, bem como suas implicações objetivas na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes, no contexto da proposta de uma educação profissional integral. Foram definidos como objetivos específicos: a) verificar a relação existente entre as diretrizes e princípios da Política Nacional de Educação Profissional relacionadas ao alcance das ações de assistência estudantil desenvolvidas, tendo em vista a garantia da cidadania social dos estudantes que lhe demandam serviços e

benefícios socioassistenciais; b) investigar a relação existente entre a concepção e a prática dos agentes institucionais, incluindo o Serviço Social, na implementação de programas e ações de assistência estudantil voltados para o acesso, permanência e para a cidadania social dos estudantes no IFG; c) analisar como se processa a implementação das ações de educação profissional e como estão vinculadas à assistência estudantil no IFG, no que se refere aos mecanismos de gestão e financiamento; d) verificar se as demandas educacionais e socioassistenciais estão associadas às necessidades sociais básicas apresentadas pelos estudantes.

Quatro hipóteses orientaram este estudo. Como primeira, há indícios da inexistência de uma relação de articulação e interface entre a política de educação profissional e as ações de assistência estudantil desenvolvidas no IFG, tendo em vista a garantia da cidadania social dos estudantes. Ademais, supõe-se que a concepção e as ações estratégicas direcionadas para a assistência estudantil no IFG, são insuficientes à medida que estão subordinadas ao orçamento geral, a uma matriz conservadora no trato com a assistência social e à vontade política do comando hierárquico da instituição. Há evidências, ainda, de que essa dependência ocorra pelo fato de as referidas ações não apresentarem vinculação aos princípios, diretrizes e critérios que orientam a Política Nacional de Educação Profissional que preconiza ações educacionais estratégicas em uma perspectiva de direito. Por fim, supõe-se que o Serviço Social, por não ter redimensionado seu espaço sócio ocupacional nos últimos anos no IFG, não tem tido uma inserção e atuação efetivas na Instituição, com a necessária visibilidade, na elaboração e definição das ações educacionais e socioassistenciais voltadas para os estudantes.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro inicia-se com uma discussão teórica sobre a gênese da educação profissional no Brasil, abordando suas contradições, mediações e dualidades, desde sua constituição, bem como uma análise teórica sobre a educação integral básica como princípio educativo que possibilite a superação do caráter dual. Analisa ainda a concepção de ensino médio, profissionalizante e o papel dessa modalidade de ensino no contexto da formação profissional de trabalhadores, referente ao crescente índice de desigualdade social e cultural presente na sociedade brasileira. O significado existente na relação contraditória entre política pública, trabalho e cidadania social é problematizado no contexto da relação não menos contraditória entre educação, trabalho e direito. Analisa-se a trajetória histórica do IFG, com ênfase às estratégias

voltadas para a garantia dos direitos de cidadania social, especificamente no que se refere à assistência estudantil, como ação estratégica que deve integrar o Projeto Pedagógico do IFG.

O segundo capítulo apresenta um debate teórico relativo às mudanças e ajustes estruturais que se delinearam no âmbito da educação profissional nas últimas décadas. Neste contexto, aborda a educação profissional no Brasil, que passa por reformas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, por meio de uma legislação específica, que não conseguem promover uma mudança substancial nessa proposta de forma a superar a dualidade existente entre o ensino médio e o ensino profissionalizante.

Ainda nesse capítulo, tematiza-se a política de assistência estudantil brasileira com breve análise sobre sua trajetória histórica, legislação específica, bem como os princípios, diretrizes e finalidades que compõem o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes/2010). Apresenta-se também o Projeto Pedagógico da Educação Profissional desenvolvido no IFG.

O terceiro capítulo é estruturado em quatro itens. O primeiro apresenta o processo histórico de constituição das ações de assistência estudantil no IFG, com base no recorte temporal proposto por esta pesquisa. O segundo trata de gestão, implementação e financiamento das ações de assistência estudantil no âmbito do IFG. No terceiro, é realizada uma abordagem sobre a concepção e a prática do Serviço Social e sua atuação no âmbito das políticas de educação profissional e de assistência estudantil, com destaque para sua materialização no IFG. No quarto, aborda as descobertas da pesquisa empírica, com ênfase às recomendações e propostas dos sujeitos institucionais colaboradores da pesquisa. Nesse último item prioriza-se a relação teoria e empiria, ressaltando a análise teórica e metodológica sobre a problemática da assistência estudantil no âmbito de uma instituição educacional, de natureza pública, que se pretende democrática e inclusiva.

CAPÍTULO I

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIREITO DE CIDADANIA SOCIAL

1.1 Educação integral e educação profissional: contradições e dualidades

Para desenvolver um estudo sobre a educação profissional no Brasil em que se analisam as contradições e dualidades inerentes à sua concepção e constituição, faz-se necessário contextualizá-la historicamente, até a recente criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, nos anos 2000.

De acordo com Kuenzer (2000), embora existisse no Brasil algumas experiências privadas, a formação profissional, como responsabilidade do Estado, deu-se no início de 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas objetivavam atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, e na verdade, obedeciam a uma finalidade moral de repressão, ou seja, educar, pelo trabalho, órfãos, pobres e desvalidos, retirando-os da rua. Dessa maneira, surgiu no país a formação profissional como política pública, realizando-se na perspectiva moralizadora de uma formação articulada ao trabalho e ao ensino técnico profissionalizante.

A partir desse momento, deu-se início ao desenvolvimento de alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que, até 1932, após conclusão do curso primário, eram oferecidas alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, aos quais poderiam se suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível de ensino denominado ginásial, ou seja: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Essas modalidades estavam voltadas para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário ainda eram incipientes. Por essa razão tais modalidades não permitiam acesso ao ensino superior (KUENZER, 2000).

A autora assinala que, para as elites, havia outra trajetória no itinerário formativo, ou seja, após o ensino primário, seguia-se para o secundário

propedêutico (preliminar), complementado pelo ensino superior, dividido por ramos profissionais.

Kuenzer (2000) avalia que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil se constituiu historicamente com base na estratégia da dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação na trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas demarcava, de forma clara, a divisão de classes, própria da contradição entre capital e trabalho. Essa divisão ganhou evidência com o sistema de produção taylorista-fordista que provocou a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão, de um lado, e, de execução, de outro.

Às duas funções do sistema produtivo correspondiam, portanto, trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, uma formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, uma formação técnica e profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase ao aprendizado, quase exclusivo, de formas de fazer, a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2000).

Em 1942, com a reforma efetuada por Gustavo Capanema, foram instituídas as Leis Orgânicas de Educação Nacional. O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e posteriormente, em 1946, os Decreto Lei nº 8.621 e nº 8.662, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Kuenzer (2000) informa que, com as leis orgânicas, a formação profissional destinada à classe de trabalhadores instrumentais passou também a contar com outras alternativas em nível médio de segundo ciclo, como os cursos agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e curso normal, que davam acesso ao ensino superior.

Esboçavam-se, no país, as primeiras tentativas de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, por meio das quais os alunos dessas últimas poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior.

O estudo de Quevedo (2011) registra cronologicamente, leis e decretos que constituíram as tentativas de mudanças na educação profissional no Brasil, que são apresentadas a seguir.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que garantiu maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, mas a dualidade estrutural permanecia presente.

No ano de 1971, a Lei federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei nº 4.024/61, generalizou a profissionalização no ensino médio, na época denominado segundo grau. Instituiu-se a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.

Em 1978, a Lei federal nº 6.545 transformou as escolas técnicas, de âmbito federal, de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro nos três primeiros centros federais de educação tecnológica (Cefets).

Em 1994, a Lei Federal nº 8.948/94 criou-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Em 1996, a Lei federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configurou a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e para cidadania.

Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 regulamentou a educação profissional e a separou do ensino médio. Foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Prope).

Em 2003, a antiga Secretária Média e Tecnológica (Semtec/MEC), atualmente intitulada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), propôs um processo de debates com a sociedade visando o aperfeiçoamento da legislação referente à educação profissional e tecnológica, mediante: certificação profissional, fontes de financiamento, institucionalização de um sistema da educação profissional e tecnológica e implementação do ensino técnico articulado ao ensino médio.

Em 2004, o Decreto federal nº 5.154 de 23 de julho, revogando o Decreto nº 2.208/97, regulamentou a educação profissional, que passou a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e por meio de educação profissional técnica de graduação e de pós-graduação.

Em 2008, a Lei federal nº 11.892 de 29 de dezembro, 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.

Diante do exposto, constata-se avanços e retrocessos na legislação brasileira no âmbito do ensino profissionalizante. Estudiosos da área identificam contradições e dualidades no âmbito da educação profissional, o que passou a exigir estudos e reflexões referentes à relação entre ensino médio integral e educação profissional na perspectiva de superação dessas contradições. Esta dissertação reafirma a necessidade de superação dessas contradições e dualidades e se propõe a desvelar esses processos.

Ciavatta e Ramos (2011), ao analisarem o ensino médio integrado à educação profissional como forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, argumentam que essa integração pressupõe um processo muito mais amplo, e expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida, ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo. Essa concepção deve orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são oferecidas aos educandos. O horizonte delineado nessa concepção é de uma formação politécnica *omnilateral* dos trabalhadores, que tem como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas, em uma perspectiva cidadã.

Conforme as autoras, essa concepção reafirma o trabalho como princípio educativo, proporcionando aos sujeitos a compreensão do processo histórico por meio de uma produção científica, tecnológica e cultural, geradora de conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, tendo em vista a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual ele se realiza, que se pode entender a complexidade das relações sociais, pois, no interior dessas relações estão presentes as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Ciavatta (2006) faz uma reflexão sobre o que significa educar o cidadão emancipado, e não apenas o cidadão produtivo. A seu ver, buscar associar a produtividade do trabalho e a qualidade do produto é, em si mesmo, algo benéfico, pois trata-se de uma constante busca da humanidade em todas as épocas, o que ainda ocorre no mais simples artesanato. O problema está em como redirecionar a

formação do cidadão produtivo subsumido pelos critérios mercantis da produção capitalista e como superar a dualidade estrutural historicamente existente na sociedade brasileira que sempre destinou o ensino médio propedêutico aos que são preparados para o ensino superior e para a formação intelectual, e o ensino profissional aos “desfavorecidos”, ou seja, aos filhos de trabalhadores, herdeiros das funções subalternas e das atividades manuais.

Ciavatta (2006) afirma ainda que não existe receita para ordenar a vida social, mas há claros preceitos educacionais que as escolas conhecem. Portanto, elas sabem, do ponto de vista didático e pedagógico, como preparar os jovens e os adolescentes quando se trata de outra destinação. Ocorre que, no Brasil, a qualidade das escolas, a formação dos professores e, sobretudo da organização curricular, respondem por uma educação fragmentada entre o geral e o específico, o conceito e a prática, a fundamentação científica da produção e da tecnologia, e realizam uma aprendizagem voltada para a lógica da estrita produtividade, temática que será abordada no segundo capítulo deste texto.

A lógica da produtividade desdobra-se em naturalização dos conceitos e aceitação de noções apropriadas, segundo o interesse do mercado, como empregabilidade, ajuste estrutural, flexibilidade, e outros, em que se aceita um padrão de sociabilidade capitalista, de disciplina e expropriação dos meios de vida da maioria dos trabalhadores desempregados ou em trabalhos precarizados. (CIAVATTA, 2006).

Segundo a autora, há que se qualificar a discussão sobre a formação do cidadão produtivo, de modo a não mais colocar a educação profissional e técnica de nível médio, inicialmente, a serviço do mercado, conforme determinava o Decreto n. 2.208/97. Esse decreto, ao ser revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, ensejou a possibilidade de recuperação da dimensão humanística na educação quando autorizou a volta do ensino integrado. Essa mudança de concepção significa remeter a educação técnica de nível médio aos seus fundamentos científicos tecnológicos e histórico-sociais, à compreensão das partes no todo a que pertencem, e de tratar a educação como uma totalidade social, ou seja, em suas múltiplas mediações históricas, e não apenas técnicas, tecnológicas ou produtivas.

Para melhor entendimento, serão apresentados, a seguir, aspectos referentes aos dois decretos.

O Decreto nº 2.208/97 descreveu os objetivos da educação profissional com base nos pressupostos apresentados, prescrevendo que essa modalidade de educação era um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Segundo o decreto, a educação profissional tinha a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuísssem no momento de seu acesso; habilitar para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior; e, por último, promover a atualização do conhecimento nas áreas de tecnologia voltadas para o mundo do trabalho (CHRISTOPHE, 2005).

De acordo com esses objetivos, definiram-se os níveis de educação profissional, ou seja, um nível básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independentemente de sua escolaridade com o objetivo de qualificar e requalificar, e um segundo nível, o técnico, destinado a habilitar alunos jovens e adultos que estivessem cursando ou fossem egressos e tivessem concluído o ensino médio. O terceiro, denominado nível tecnológico, deveria oferecer cursos de formação superior, no âmbito da pós-graduação a jovens e adultos, ou seja, tinha a intenção de qualificar ou requalificar na área tecnológica, estudantes egressos do ensino médio, independentemente da qualificação que o estudante possuísse naquele momento.

Em síntese, em relação a esses níveis o Decreto nº 2.208/97 estabelecia, em seu artigo 3º, três níveis de educação profissional:

- I – básico: destinado a qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
- III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egresso do ensino médio.

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e revogou, em seu artigo 9º, o Decreto nº 2.208/97, até então o principal instrumento legal que regulamentava a educação profissional no país.

Christophe (2005) analisa que o Decreto nº 5.154/2004, em sua essência, introduziu a flexibilização à educação profissional, especialmente no nível médio, e concedeu liberdade às escolas e aos governos estaduais (no caso de escolas de

nível médio) de organizar sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O decreto ainda prevê o desenvolvimento da educação profissional por meio de cursos e programas em três planos: a) formação continuada de trabalhadores, incluindo a integrada com a educação de jovens e adultos (Proeja); b) educação profissional de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O decreto de 2004 estabeleceu, ainda, a articulação do nível médio com o nível técnico de educação, em diferentes graus, denominado curso integrado (quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo que a formação técnica e o aluno tem matrícula única); curso concomitante (quando os cursos são dados separadamente, até mesmo em instituições diferentes); e curso subsequente (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o ensino médio).

Ciavatta (2006) defende a formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, na perspectiva da educação básica que, a seu ver, deve ser inseparável da educação profissional em todos os campos nos quais se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como formação inicial, no ensino técnico, tecnológico ou superior. Neste sentido, busca-se focar o trabalho como princípio educativo na superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuarem também como dirigentes e cidadãos.

Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que a compreensão de educação integrada deve ser aquela que integra trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, ou seja, que não é, necessariamente, profissionalizante. Analisam os autores que essa finalidade não se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por duas razões.

A primeira é de caráter econômico, pois jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira estão à margem de uma política coerente, têm dificuldades para traçarem uma carreira escolar em que a profissionalização de nível médio ou superior seja um projeto posterior à educação básica.

A segunda diz respeito ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas

práticas. Argumentam os autores ser necessária uma efetiva reforma moral e intelectual na sociedade, uma vez que preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto, nem como princípio educativo. Desse modo, uma política consistente de profissionalização no ensino médio que leve em conta essas razões e que esteja condicionada à concepção que articula trabalho, ciência e cultura, pode ser o caminho para se organizar a educação profissional brasileira com base no projeto de escola unitária proposta por Gramsci (2000), tendo o trabalho como princípio educativo, e, também, como fundamento de uma concepção epistemológica e pedagógica efetivamente inovadora e revolucionária capaz de promover uma revolução cultural e ético-política na educação profissional brasileira.

Portanto, a integração do ensino médio como o ensino técnico torna-se uma necessidade conjuntural, social e histórica, para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, de forma a possibilitar a integração entre formação geral e a formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano. Essas determinações concretas constituem condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

1.2 Formação básica, ensino médio e ensino técnico profissionalizante: dualidade estrutural

Para Frigotto (2005), no âmbito da chamada educação básica, tanto o ensino fundamental como o médio tem uma função social para construção de uma nação no âmbito cultural, político e econômico, ou seja, contribui para a soberania da nação e, neste caso, de forma não subalterna e colonizada em relação a outras nações. Assim, a educação configura-se e atua com o objetivo de se projetar como direito subjetivo de todos, e como espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.

Para pensar a função social de uma formação básica de ensino médio e técnico profissionalizante que inclua jovens e adolescentes, independente de sua origem de classe, é necessário destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta de ensino que proporcione situações de aprendizagem diversificadas

e de qualidade aos estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e por essa razão, também fragilizados cultural e socialmente.

Kuenzer (2000) afirma que o ensino médio no Brasil tem exercido, dentre outras funções, a de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura uma larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, sem mencionar as condições didático-pedagógicas e materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação de aprendizado. Desse modo, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

Portanto, a escola pública de ensino médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que estudantes de menor poder aquisitivo estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à efetiva participação na produção científica, tecnológica e cultural. Essa compreensão permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação dos modos de fazer por uma parcela da população condenada *a priori* à pobreza cultural, em razão da pobreza econômica, para a qual, na concepção de alguns atores institucionais, em princípio, qualquer esforço pedagógico seria inútil. Ao contrário, a escola média deverá compreender que os culturalmente diferentes, visto que são desiguais no tocante à não apropriação da propriedade privada dos meios de produção, desde cedo se relacionam com o trabalho, e, com base real, elaboram sua própria cultura e produzem um saber específico, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam. Para Kuenzer (2000), no Brasil, essas experiências circunscritas à origem de classe sempre resultaram em limitações relativas à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Argumenta a autora que o ensino médio pode ser capaz de articular ciência, trabalho e cultura e exercer a função universalizadora da educação. No entanto, é necessário compreender que a manutenção da proposta secundarista e acadêmica só serve aos já incluídos, cuja relação com o conhecimento e a cultura já se dá, de forma diversificada, fora da escola. O caráter propedêutico também se apresenta adequado a esse público, e sua relação com o trabalho produtivo dar-se-á no ensino

superior como formação, e após sua conclusão, como exercício profissional, nas funções técnico-científicas e de gestão mais intelectualizadas e complexas, que, por seu turno, embora cada vez mais restritas ao mercado, passem a exigir mais e diversificadas competências.

Kuenzer (2000) esclarece que as escolas médias, organizadas em duas redes, ou seja, secundária e profissional, são antidemocráticas, não pelo conteúdo que ensinam, mas pela sua finalidade, que é a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que ocuparão na sociedade, o que tem relação com a dualidade apresentada no item anterior deste capítulo.

A sociedade brasileira tem um acentuado índice de desigualdade social, portanto, torna-se difícil superar a dualidade estrutural que se reflete na área educacional e nas demais áreas.

As novas determinações do mundo social e produtivo apresentam, segundo Kuenzer (2000), um desafio para a educação, o de formular uma concepção que articule ensino médio e formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensina a pensar, mediante o domínio teórico e metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensina a fazer, por meio da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. O problema em questão, portanto, não é somente pedagógico, mas essencialmente político.

Neste sentido, para a autora, não basta fazer a crítica à orientação taylorista-fordista que fundamentou os currículos dos cursos técnicos que tinham por objetivo ocupações de nível intermediário, porém bem definidas por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco dinâmica, cuja tecnologia se apresenta relativamente estável. Ou até mesmo os chamados cursos do sistema S, Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que tinham essa mesma natureza.

Conforme a autora, não basta afirmar que uma outra concepção de educação média deverá ser tecnológica e, portanto organizada para promover o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos de forma articulada, e ao mesmo tempo acabar com os cursos profissionalizantes, estabelecendo, por decretos, que a dualidade estrutural será superada com a constituição de uma única rede, não se colocando mais a discussão da equivalência.

Soluções políticas formais, restritas ao âmbito pedagógico, não são suficientes para transformar a realidade de uma sociedade desigual na qual crescem as exclusões na mesma medida que diminuem os recursos públicos que possibilitariam a formulação de políticas públicas e projetos necessários para a garantia dos direitos básicos de cidadania. Pelo contrário, trata-se de uma solução ideológica, porque desconsidera a realidade brasileira em suas especificidades e desigualdades regionais, decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.

O desafio torna-se maior quando se sabe que a dualidade estrutural da educação tem suas raízes na forma de organização da sociedade que se expressa nas relações contraditórias entre capital e trabalho. No entanto, há que se reconhecer que a formação básica profissionalizante precisa enfrentar os desafios que se apresentam, identificando as suas verdadeiras causas para que se possam propor medidas adequadas.

Kuenzer (2000) argumenta, ainda, acerca da necessidade de reconhecer que o ensino médio, no Brasil, não tem sido igual para todos, embora o compromisso e o dever constitucional do Estado estabeleça a universalização de acesso às políticas públicas. Basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos das unidades federadas e da União, particularmente em tempos de crise, para verificar como são insuficientes. As unidades federadas são as grandes responsáveis pela oferta de ensino médio, a exemplo do Instituto Federal de Goiás, e as questões de financiamento tendem a agravarem-se, pois as condições concretas sinalizam um cenário de redução de arrecadação, o que acarretará consequências negativas no que se refere aos investimentos em educação, comprometendo a universalização do acesso tanto ao ensino profissional como médio.

É importante destacar que a democratização do ensino médio não se limita à ampliação de vagas. Existem outros componentes que configuram uma educação de qualidade, como espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, assistência estudantil e, sobretudo, professores concursados e capacitados. Sem esses componentes, torna-se impossível discutir um modelo de educação na perspectiva de uma concepção efetivamente democrática.

Para Kuenzer (2000), do ponto de vista de uma concepção pedagógica e inovadora, há que se ter clareza de que a democratização do ensino só será possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. A autora refere-se a uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que essa condição se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe. Em outros termos, que a decisão de não cursar um nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija uma qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a proporcionar trabalho e dignidade. Esse tipo de escolha pressupõe que exista, potencialmente, trabalho digno e oportunidades educacionais para todos os níveis de ensino.

No Brasil, essa possibilidade distancia-se cada vez mais, uma vez que a oferta de postos de trabalho está diminuindo e, embora tenha aumentado significativamente o acesso ao ensino fundamental, a oferta de ensino médio e superior ainda é muito reduzida. O acesso ao nível superior, em particular aos cursos que exigem tempo integral, escolaridade com excelência, financiamento de material técnico, bibliográfico, além dos cursos complementares à formação, é reservado àqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo para a confirmação da tese da meritocracia (KUENZER, 2000).

Como causa estrutural, o mundo do trabalho organizado com base na reestruturação produtiva, no âmbito da globalização da economia, restringe cada vez mais o número de postos de trabalho que incidem na informalidade. Inúmeras ocupações precárias no mercado de trabalho que, embora ainda sirvam como alternativa de sobrevivência, longe estão de possibilitar um nível adequado de cidadania.

Kuenzer (2000) explica ainda, que o ensino médio trabalha com essa realidade ao estabelecer suas diretrizes curriculares, ou seja, a clientela esperada é um imenso contingente de jovens que se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É para essa realidade que se deve pensar uma concepção de formação básica, e técnico-profissionalizante.

Com essa compreensão, assinala a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), ao apontar o caráter básico do ensino médio e a necessidade

de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, incluindo a habilitação profissional, objetivando tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, em uma perspectiva de igualdade. Pensar em oferecer um ensino médio com uma única modalidade em substituição aos distintos ramos do ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo-fordismo, é tão inadequado como manter a estrutura dual de um ramo de educação geral e outro de educação profissional.

De acordo com Kuenzer (2000) uma concepção só ganha concretude quando é proposta considerando as condições reais de sua implantação. Uma proposta que pretende assegurar o ensino médio tecnológico a todos, atendendo a diferentes demandas individuais e sociais, exige grande investimento em espaço físico, equipamentos, assistência estudantil, contratação e capacitação de professores, sendo necessário disponibilizar recursos financeiros para a viabilização dessas ações. O não enfrentamento dessa questão implica esvaziamento da proposta de ensino médio, dando continuidade à versão secundarista, acadêmica e propedêutica, que historicamente tem servido à seleção dos “melhores” e mais preparados para o ensino superior, na maioria das vezes tendo em vista o critério de classe social.

Este é o desafio apresentado ao Instituto Federal de Goiás, ao pensar, planejar e desenvolver suas atividades de ensino médio e técnico profissionalizante, com o objetivo de articular o acadêmico e o profissional para a superação dos impasses de uma instituição pública, com insuficiente oferta de vagas, em uma sociedade em que o modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão social (KUENZER, 2010).

1.3 Direito, política pública, trabalho e educação profissional

Ao definir como objeto de estudo desta dissertação a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e sua interface com a assistência estudantil na construção da cidadania social dos estudantes, apresenta-se como desafio analisar a trajetória histórica do IFG, com ênfase às estratégias implementadas pelos últimos governos, especificamente no âmbito dos direitos sociais e das políticas públicas, com destaque para a educação profissional.

De acordo com Couto (2006), a admissão dos direitos sociais como conteúdo e como mecanismo enunciador da relação entre Estado e sociedade está vinculada ao projeto de Estado social, constituindo-se em um novo patamar de compreensão do enfrentamento necessário às expressões da questão social, ao incorporar os direitos sociais às conquistas dos direitos civis e políticos.

Os direitos civis começaram a ser defendidos no século XVII e foram assegurados no século XVIII, no contexto de lutas contra o absolutismo. Naquele momento, as classes burguesas em ascensão lutavam contra o poder absoluto dos reis e do Estado absolutista, e por meio da conquista dos direitos civis tentavam limitar tanto o poder do rei como do Estado.

Conforme o tempo cronológico dessas conquistas, os direitos civis foram conquistas efetivas no século XVIII, e os direitos políticos, no século XIX. Os direitos civis correspondem aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o seu trabalho, de manifestar o seu pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, e de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que possibilitam as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência decorrente do desenvolvimento da sociedade civil. Sua pedra de toque é a liberdade individual (CARVALHO, 2002).

Os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade, e o seu exercício, limitado a uma parcela da população, consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar os partidos, de votar e ser votado.

A recente conquista dos direitos sociais deu-se no século XX. Esses direitos são assegurados por meio de intervenção do Estado como instância reguladora, que deve provê-los e os afiançar como dever constitucional. No âmbito do Estado, os homens buscam o cumprimento dos direitos sociais, embora muitas vezes ainda o façam de forma individual. Os direitos sociais vêm sendo demandados desde o século XIX, mas ganharam evidência e legitimidade no século XX. Eles se ancoram na ideia de liberdade com igualdade positiva, que se constitui no reconhecimento do

papel regulador do Estado e como uma meta a ser alcançada por meio do enfrentamento das desigualdades sociais produzidas pela lógica capitalista.

Segundo Bobbio (*apud* Couto 2006), os direitos sociais são fundamentados nas ideias de igualdade positiva e de justiça social redistributiva. Os direitos sociais expressam-se pelo acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência e previdência, ao desporto, ao lazer e outros. Possuem caráter redistributivo, uma vez que buscam promover a igualdade de acesso aos bens socialmente produzidos, a fim de restaurar o equilíbrio na vida social, corrigindo as desigualdades. Partem de aspirações e ideais que, no entanto, ao serem proclamados, não oferecem garantias de seu usufruto, pois o direito à reivindicação não se traduz necessariamente em direito reconhecido, ou seja, não são direitos autoaplicáveis. Os direitos sociais precisam ser demandados pela sociedade civil para que integrem a agenda do Estado como prioridade, nas três esferas de governo.

A concretização dos direitos sociais depende da intervenção do Estado, em parceria com a sociedade civil, e estão vinculados às condições econômicas e à base fiscal estatal para serem garantidos. Sua materialidade se dá por meio de políticas públicas, cuja execução dá-se no âmbito do poder executivo. A dependência que os vincula às condições econômicas tem sido a principal causa dos problemas referentes à sua viabilização, uma vez que, não raro, são entendidos como produto de um processo político, desvinculado do campo das políticas sociais públicas.

Para entendimento da relação direito, trabalho e educação profissional, faz-se necessário qualificar o conceito de política social como política pública que concretiza direito de cidadania. Conforme Pereira (2009), no sentido mais geral do termo, e que se refere aos temas clássicos, o termo política diz respeito a eleições, voto, partido, parlamento e governo. Contudo, há também um sentido mais recente, relativo à implementação das ações no âmbito do Estado vinculadas às demandas e às necessidades sociais da população.

Pereira (2009) expõe que a palavra política é de origem grega, e refere-se à *polis*, isto é, à cidade e indicava toda a atividade humana que tinha como referência a esfera social, pública e cidadã. Com Aristóteles, em sua obra intitulada *Política*, o termo ampliou-se e passou a significar o estudo do tema ou o saber construído na esfera da atividade política no âmbito do Estado. Com o passar do tempo, o termo política foi perdendo o sentido original e adquirindo outras conotações. Contudo,

manteve a ideia original, ainda que receba outras denominações, como ciência do Estado, ciência política, etc.

Para Pereira (2009), desde sua origem, a política constitui uma relação entre atores e setores com interesses diferentes ou desiguais e, dessa forma possui uma característica conflituosa. Por seu caráter contraditório, permite a formação de contra poderes que buscam ganhos para a comunidade, possibilitando a ampliação do conceito de cidadania. Por meio da luta política, a cidadania social amplia-se e se concretiza, o que permite a valorização da dimensão social como um espaço que se situa entre o econômico e o político, contrapondo-se à lógica do mercado e impondo ao Estado obrigações e deveres constitucionais no campo dos direitos sociais. Em síntese, a política permite a organização do social como espaço instituído e historicamente construído, propiciando a diversificação dos direitos de cidadania.

A política compõe-se, ao mesmo tempo, de atividades formais (regras estabelecidas) e informais (negociações e diálogos), adotadas em um contexto de relações de poder destinadas a resolver, sem violência, conflitos referentes a questões que envolvam bens e assuntos públicos (PEREIRA, 2009).

As políticas públicas identificam-se com os direitos sociais, pois eles se guiam pelo princípio da igualdade positiva, mesmo tendo em seu horizonte os direitos individuais que obedecem ao princípio da liberdade do indivíduo. De acordo com Pereira (2009), essa identificação ocorre pelo fato de os direitos sociais terem como perspectiva a imparcialidade para reconhecimento do direito de cada um, usando o princípio da equivalência para considerar iguais os cidadãos e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas e ativas do Estado para transformar esses valores em realidade, ou seja, em bens e serviços sociais. No entanto, é fundamental, no âmbito das políticas públicas, que o Estado seja reconhecido e legitimado como a instância provedora e garantidora de bens e serviços públicos como direitos.

Para Couto (2006), os direitos sociais constituem direitos de prestação de serviços ou de créditos porque geram obrigações positivas do Estado, que detém a responsabilidade, por meio do planejamento e da implementação de políticas para o bem-estar dos cidadãos, de atender às demandas por educação, trabalho, salário, acesso à cultura, moradia, seguridade social, proteção ao meio ambiente, à infância à adolescência, à família, à velhice e outros.

Nas sociedades contemporâneas, os direitos de cidadania, tanto os sociais, como os civis e políticos, têm sido objeto de tensões e disputas na sociedade,

quando se pretende a sua efetivação. Os direitos sociais e os chamados direitos de liberdades individuais, civis e políticos, estão diretamente relacionados.

Conforme analisa Pinsky (2003), a conquista da cidadania propriamente dita é fruto de revoluções burguesas e se instaurou por meio de processos de lutas que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos Estados Unidos da América do Norte, (1789), e na Revolução Francesa (1789). Esses dois eventos históricos romperam com o princípio de legitimidade, vigente até então, uma vez que estava baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturar-se com base nos direitos dos cidadãos.

A partir desse momento, embora a concepção e a prática da cidadania no mundo ocidental predominaram lenta e gradualmente, esses direitos passaram a serem estendidos a mulheres, crianças e minorias nacionais, étnicas, sexuais e etárias. Em sua acepção mais ampla, com a qual esta dissertação se identifica, cidadania ampliada é a expressão concreta do exercício da democracia igualitária, acrescida da justiça social redistributiva (PINSKY, 2003).

Pinsky (2003) chama a atenção para a reflexão sobre o que é ser cidadão. A seu ver, ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, em igualdade de condições. Significa, em resumo, gozar dos direitos civis, mas também participar do destino da sociedade, votar e ser votado, usufruir dos direitos políticos. Portanto para a autora, os direitos civis e os políticos não asseguram a democracia nem a cidadania sem os direitos sociais que garantem a participação do indivíduo na distribuição da riqueza coletiva, isto é, educação, trabalho, salário justo, saúde, velhice tranquila e outros. Exercer a cidadania ampliada de forma plena exige, portanto, a garantia de ter assegurados direitos civis, políticos e sociais, de forma articulada.

Apenas a liberdade contemplada nos direitos civis e a participação nos direitos políticos não promovem a solução dos problemas sociais, porque a cidadania plena pressupõe o desenvolvimento de várias dimensões, as que combinem liberdade, participação e igualdade para todos os cidadãos.

Carvalho (2002) argumenta que pode haver direitos civis sem direitos políticos, mas o contrário não é viável, pois, fundamentalmente, sem direitos civis, sobretudo, a liberdade de opinião e de organização e o exercício do voto, como direito político, ficam esvaziados de conteúdo e servem mais para justificar a existência de governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm

como instituição principal os partidos e um parlamento livre, pois são eles que dão legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno.

Para Carvalho (2002), se os direitos civis garantem a vida em sociedade e os direitos políticos a participação no governo da sociedade, os direitos sociais permitem a participação dos cidadãos na riqueza produzida coletivamente. Portanto, a garantia e a vigência dos direitos sociais dependem da existência de uma eficiente máquina administrativa do poder executivo no âmbito do Estado.

Para Carvalho (2002), na ausência de direitos civis e políticos, o conteúdo e o alcance dos direitos sociais tendem a ser arbitrários. Conforme o autor, os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantirem bem-estar para todos, uma vez que a ideia central dos direitos sociais está baseada na justiça social redistributiva e no conceito de igualdade positiva.

Outro aspecto para entendimento da relação direito e política pública refere-se à necessária ressignificação dos conceitos e práticas na consolidação da cidadania e da democracia, uma vez que defensores da democracia liberal preconizam essas conquistas e se utilizam dos mesmos conceitos, ainda que ancorados na ideia de liberdade com igualdade negativa, ou seja, com intervenção mínima do Estado na área social. Ademais, os neoliberais rechaçam as políticas públicas e os direitos sociais. Para Pereira (2009), esses direitos não se coadunam com o ideário liberal e, por isso, requerem reformulações desse ideário e de suas práticas, no próprio seio do capitalismo. Tal dissonância reside no fato de tais direitos não se colocarem contra o Estado, mas, decorrem dos direitos individuais e exigirem a participação cívica do Estado na vida da sociedade. Com a existência dos direitos sociais houve também uma mudança de acento no princípio da igualdade.

Para Viana (2012), a ideia de democracia e cidadania ampliada está vinculada à concepção de homem como ser social e político, dotado de autonomia, de poder político e de liberdade, com capacidade de tomar decisões e fazer escolhas, e essa percepção remete aos conceitos de liberdade com igualdade positiva e justiça redistributiva. A seu ver, para efetivação da cidadania e da democracia com justiça redistributiva e equidade deve-se levar em conta o caráter abrangente e transformador dessas categorias analíticas.

No entender de Viana (2012), justiça, liberdade e igualdade mais que conceitos são dimensões essenciais da vida que se associam a conquistas históricas e a processos de construção permanente de um projeto societário ancorado na democracia igualitária e na cidadania ampliada. Nesse sentido, é necessário o protagonismo dos cidadãos envolvidos para a consolidação desses princípios e conceitos de largo espectro, articulando-os a aspectos da vida econômica, social e cultural. Contudo, para a autora, concepção de cidadania e democracia não se sustenta em sociedades marcadas pela injustiça, com altos índices de pobreza e desigualdade social, pois a democracia, como forma de organização do poder social no espaço público, é inseparável da estrutura econômica e social sobre a qual esse poder repousa. Essa perspectiva igualitária choca-se, ainda, com a estrutura antidemocrática da sociedade capitalista, ainda ancorada nos postulados do liberalismo clássico que define limites intransponíveis para a efetivação da cidadania e da democracia, cujo funcionamento é incompatível com a lógica e os princípios privatistas do mercado. Para Viana (2012), uma democracia ampliada e incluyente pressupõe não só a igualdade de oportunidades, mas também a criação de mecanismos eficazes de democratização do acesso dos cidadãos aos bens, e serviços, como direitos. Somente a participação ativa na vida social permite a ampliação da democracia e a prática da justiça redistributiva pautada na equidade, com o objetivo de prover mais a quem mais precisa. A justiça redistributiva torna-se o valor justificador da cidadania ampliada e da democracia igualitária. Em um contexto de mercado regido pela liberdade negativa, tal justiça torna-se algo externo e alheio. A liberdade igualitária, que postula direitos sociais universais, é, ao contrário, um requisito essencial para a instauração da justiça redistributiva ou justiça social e ao fortalecimento dos direitos sociais, como também dos direitos individuais, civis e políticos em uma perspectiva ampliada.

Nesses termos, a prática da cidadania efetua-se à medida que postula a atenção para as necessidades sociais e as coloca no centro da dinâmica política, moral e ética da sociedade, como *práxis* social. A construção dessa utopia somente será possível por meio das ações de sociedades críticas, atuantes e politizadas, que tenham clareza de sua força política e das reais possibilidades de seu protagonismo histórico (VIANA, 2012).

De acordo com Manzini-Covre (2006), atualmente, a luta entre trabalhadores e capitalistas dá-se, de certa forma, nos espaços do e no próprio Estado. No

contexto das contradições criadas pelo próprio capitalismo, de um lado, há exploração e produção de desigualdades, e de outro, paradoxalmente, de forma concomitante, o aceno à igualdade e à construção da cidadania plena. Entende-se que, uma vez legislados os direitos de forma ampliada (civis, políticos e sociais), eles se tornam reivindicáveis pelos cidadãos, que passam a lutar para sua realização efetiva. O mecanismo jurídico que utilizam constitui-se historicamente em ferramenta política para pressionar de diversas formas o Estado, fazendo valer seus direitos.

Essa estratégia, conforme a autor, está fundamentada nos princípios do marxismo no que se refere às possibilidades objetivas e históricas dos sujeitos, ou seja, os homens fazem a história, mas sob determinadas condições. Embora as ações dos homens estejam limitadas pelas condições e determinações históricas existentes, esses mesmos homens criam e recriam outras condições, mediante as quais poderão se constituir em sujeitos históricos produtores de mudanças e transformações na realidade social em que atuam.

Manzini-Covre (2006) defende uma concepção de cidadania plena, nos planos econômico, político, social, cultural, que se coadune com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Não pode haver cidadania se não houver política de trabalho e de salário condigno para a maioria da população. O trabalhador, ao tomar consciência de seu trabalho como mercadoria, passa a lutar para obter equivalência nas trocas que estabelece com o capitalista e o Estado.

Neste caso, é preciso que o trabalhador tenha acesso aos bens e serviços que assegurem suas necessidades sociais, ou seja, saúde, assistência social, habitação e outras como educação básica e integral, que compõem os chamados direitos sociais. Contudo, para que ocorra esse acesso, é necessário que existam condições democráticas para que o cidadão continue reivindicando o exercício de sua condição de sujeito de direitos.

Este estudo entende como condição essencial para que ocorram essas mudanças que os trabalhadores sejam informados, mediante um processo educativo, inclusivo e universalizador, acerca da existência desses direitos, possibilitando, dessa forma, a ampliação das ações estratégicas que possibilitarão a construção de sua cidadania e, em consequência, de uma sociedade melhor, porque justa e igualitária. Com base na constituição histórica do IFG, compreende-se como instrumento eficaz de formação de consciência e de acesso aos direitos de cidadania os parâmetros inovadores e norteadores da educação profissional,

articulados com as ações da assistência estudantil, de forma a fortalecer e consolidar o projeto pedagógico no IFG, por meio da superação e da ruptura com a dualidade existente entre ensino médio e integral e ensino técnico profissionalizante.

A premissa orientadora deste estudo é de que a Política Nacional de Assistência Social, sendo um direito de cidadania social e uma política de proteção social pública, deve ser tomada como referência, e como mecanismo legal orientador das ações de assistência estudantil, no âmbito de uma instituição de ensino superior pública, como o IFG. No entanto, compete ao o Estado o dever de provê-la aos cidadãos que dela necessitam.

Como fator agravante, no Brasil contemporâneo, a assistência social continua sendo entendida como uma prática de caráter emergencial, como mecanismo de combate à pobreza absoluta e, ainda, como uma política associada a ações sociais pontuais, focalizadas e compensatórias.

Pereira (1996) defende que os serviços assistenciais não sejam direcionados para suprir, de maneira restrita e seletiva a ausência de requerimentos básicos necessários para manter a vida ou a subsistência de pessoas submetidas à condição de pobreza. Essa questão, por referir-se as ações de combate à pobreza, constitui ponto polêmico entre os teóricos e estudiosos da assistência social. Trata-se de um fenômeno complexo, derivado de um modo determinado de produção, que exige mudanças estruturais, bem como de concepção e prática para sua superação.

A Constituição Federal brasileira, de 1988 (BRASIL, 1988), introduziu, no capítulo da ordem social sobre a seguridade social, a política de assistência social junto à saúde e à previdência. Esta inclusão levou a questão da política de assistência para o campo do direito e para a esfera do dever constitucional e da responsabilidade estatal. Iniciou-se um processo que buscou tornar a assistência social visível como política pública de direito aos que dela necessitam, embora com uma concepção restritiva sobre seus destinatários. Como política social em um país com altos índices de pobreza e desigualdade social, a assistência social perpassa, por meio de corte transversal, as demais políticas públicas. Diferente das demais políticas, esta particularidade se configura como sua dimensão universalizadora. Seu público alvo está excluído, não necessariamente da inserção social clássica do trabalho, mas do acesso ao campo de ação das demais políticas sociais, situação que se agrava diante da impossibilidade de esse público prover com recursos próprios suas necessidades sociais básicas, em razão de seu baixo poder aquisitivo.

Nesses termos, ao Estado compete o poder de classificar, eleger e avaliar o direito, ou não, desse segmento ao usufruto de bens e serviços socioassistenciais.

Sposati (2001) assinala sobre a importância de que se preste assistência aos que concretamente dela necessitam, de forma que, ao assistir um grande contingente, recoloca-se a questão fundamental da real necessidade da intervenção estatal diante da situação do cidadão, em virtude da ausência das condições de supri-la com recursos próprios ou mediante renda familiar insuficiente.

De acordo com Battini (2001), a Constituição Federal de 1988 apontou novos princípios orientadores e estratégias de organização da sociedade civil e do Estado, estabelecendo novas exigências, no tocante à reordenação das relações sociais. Especificamente no âmbito da política pública de assistência social, o sistema de gestão incorporou novo referencial, dando importância à gestão pública, assumida de acordo com duas lógicas de intervenção: a) prestação de serviços públicos e ampliação da cidadania por meio da descentralização; b) participação popular nos espaços de decisão e monitoramento das políticas públicas.

Desse modo, para a autora, viabilizou-se a estratégia da implementação e da inovação, com aportes teórico-práticos que possibilitaram o questionamento sobre algumas temáticas: a) política tributária, legislação centralizadora e administração convencional; b) racionalidade das ações; c) a participação popular; d) competência teórica, técnica e política local; e) aproximação do Estado ao *lócus* do cidadão como novo padrão de relação entre Estado e sociedade, associado à democracia representativa e à democracia.

O estudo de Yazbek (2006), sobre a subalternidade presente no campo da assistência muito contribuiu para elaboração desta dissertação. Para a autora, as políticas assistenciais, quer como um dos setores da política social brasileira, quer como mecanismo compensatório que permeia o conjunto das políticas públicas no país, apresentam-se como perspectivas históricas e sociais ao situarem o assistencial na teia das relações estabelecidas entre Estado e setores excluídos da sociedade, no contexto de reprodução social da força de trabalho. A autora parte da concepção de que as políticas assistenciais resultam de relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade, e dos mecanismos constituídos para o gerenciamento dessas relações.

Yazbek (2006) afirma, ainda, que, historicamente, a assistência tem sido uma das estratégias acionadas pelo Estado capitalista para enfrentar as mazelas

produzidas pela questão social, e não se dissocia, portanto, das relações que caracterizam a sociedade de classes. A seu ver, tradicionalmente, as ações públicas de enfrentamento à pobreza, no Brasil, têm sido marcadas por três distorções que lhes conferem um perfil limitado e ambíguo. A primeira distorção deve-se ao fato da assistência social estar ancorada, muitas vezes, na matriz do favor, do apadrinhamento, do clientelismo e do mando, formas que se apresentam enraizadas na cultura política do país, sobretudo no trato com as classes subalternas. Esta distorção reproduz relações de dependência e uma matriz conservadora, baseadas na reciprocidade e em relações de caráter personalizado, permeando o conjunto da vida nacional. Para os segmentos populacionais inclusos nas faixas de renda mais baixas, gerou-se uma condição de aprisionamento das relações de dependência pessoal, de deferência e de lealdade, sendo a identidade do trabalhador pobre tratada como algo inferior. No campo da assistência social, essa matriz sempre reforçou as figuras do pobre como beneficiário, desamparado e necessitado e segue sendo reproduzida em contraposição à ideia de cidadão de direitos.

A segunda distorção dá-se pela vinculação histórica da assistência com o trabalho filantrópico, voluntário e solidário dos homens em sociedade, o que vem permitindo identificar uma intervenção técnica como ação voluntária, constituída em bases institucionais, inspirada em ações filantrópicas, como as desenvolvidas por algumas instituições religiosas e entidades beneficentes. Uma dessas marcas tem sido a identificação da assistência com o assistencialismo paternalista, fundado em razões de benemerência (YAZBEK, 2006).

A terceira distorção tem a ver com sua conformação burocratizada e inoperante, determinada pelo lugar que ocupa o social na política pública, e pela escassez de recursos na área. Observa-se um caráter desarticulado do aparato estatal no campo da assistência social, demonstrando um perfil descontínuo e compartimentado que evidencia o descaso em relação a essa política (YAZBEK, 2006).

Ademais, conforme Yazbek (2006), os padrões brasileiros de assistência social estruturam-se ao sabor de casuísmos históricos, em bases ambíguas e difusas, garantindo apenas um atendimento precário e insuficiente aos seus usuários. Em geral, a assistência social é abordada com base em sua forma aparente, ou seja, como ajuda pontual e personalizada a grupos de maior vulnerabilidade social. Associada a ações de benevolência destinadas à pobreza, a

assistência apresenta-se como uma modalidade paliativa e secundária no conjunto das políticas sociais brasileiras.

De acordo com Sposati (*apud* YAZBEK, 2006), a política de assistência social, no Brasil, ao apresentar-se como ajuda, complementação e excepcionalidade, não consegue assumir o perfil de uma política pública de proteção social no campo da reprodução social. Sua política é a não política, configurando o assistencial como espaço marginal e compensatório de atendimento aos excluídos.

O assistencial, nesse sentido, ao tornar-se campo concreto de acesso a bens e serviços, oferece uma face menos perversa ao capitalismo. Obedece, pois, a interesses contraditórios, e, por esta razão, torna-se útil ao sistema, sendo um espaço em que se imbricam as relações entre as classes e delas com o Estado (YAZBEK, 2006).

Neste campo de interesses discordantes a questão da assistência apresenta-se como manifestação estratégica de dupla face, ou seja, de um lado, o assistencial como mecanismo de estabilização das relações sociais, que é a ótica da ação estatal, e, de outro, como forma concreta de acesso a recursos, serviços e a um espaço de reconhecimento dos direitos de cidadania social de seus usuários, afiançados constitucionalmente.

Pretende-se realizar e cumprir, segundo Yazbek (2006), a função ideológica de busca do consenso para garantir a relação de dominação e subalternidade, mediante a neutralização das tensões existentes nessa relação. Ao constituir-se em uma forma de gestão estatal da força de trabalho, as políticas sociais de forma geral, não só conformam o trabalhador às exigências da reprodução, valorização e expansão do capital, mas, também conduzem a um espaço de articulação de pressões e movimentos sociais dos trabalhadores na luta pela ampliação do atendimento de suas necessidades sociais básicas e reivindicações. Nesses termos, por seu caráter contraditório, as políticas de assistência, como as demais políticas no âmbito da gestão estatal, buscam responder a interesses contraditórios que permeiam a relação capital e trabalho.

Yazbek (2006), ao analisar a assistência social segundo a ótica da cidadania e do direito, contesta que a assistência se perpetue como um campo da subordinação de sujeitos. A perspectiva que aponta é a da assistência como resgate do protagonismo dos cidadãos subalternizados. Este estudo compreende a assistência social conforme essa perspectiva analítica, ou seja, articulada a um

projeto educacional inovador, o que significa reconhecer que as ações assistenciais podem se constituir estratégias para a realização de direitos sociais dos estudantes no IFG, que demandam ações e serviços básicos que vão ao encontro de suas reais necessidades sociais, por meio da implementação de uma efetiva e consequente assistência estudantil.

Para Sposati (2003), os riscos sociais não advêm somente de situações físicas, psicológicas, biológicas, como as pessoais ou os de saúde, mas se instalam no campo relacional da vida humana. Por esta razão, a autora avalia que a assistência social atua no campo societário mais amplo e, por conseguinte, os riscos pessoais e sociais se colocam sob sua responsabilidade.

Pereira (1996) defende uma modalidade de política de assistência que vá além da atenção à pobreza absoluta e das motivações éticas referenciadas no trabalho assalariado, recriando a dialética entre o econômico e o político. A autora situa a assistência social como questão de direito, no marco da reflexão sobre suas determinações fundamentais e estruturais e como dívida social histórica do Estado para com a população brasileira.

Para Mota (2008), na atualidade, a assistência social passou a assumir, para uma parcela significativa da sociedade, a tarefa de ser a expressão maior das políticas de proteção social, e não parte da política de proteção social pública no âmbito do Estado. Em face do seu redimensionamento e do agravamento da pobreza no país, essa política passou a ter centralidade como estratégia de enfrentamento das expressões da questão social. No cenário atual, a assistência estaria assumindo a condição de política estruturadora das demais políticas sociais, como emprego e renda, qualificação profissional, dentre outras.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), ao instituir o Sistema Único de Assistência Social (Suas/2005), definiu dois patamares de proteção social: a básica e a especial, de modo a garantir as seguranças de sobrevivência (de rendimento e autonomia) de acolhida e de convívio ou vivência familiar. Interessa a este estudo a qualificação dos patamares de proteção social no âmbito do Estado, tendo em vista a análise sobre a educação profissional brasileira articulada à assistência estudantil implementada no IFG, por duas razões. A primeira deve-se ao fato de o IFG priorizar, como instituição pública gerida pelo Estado brasileiro, a implementação de uma política de educação profissional voltada para a formação de tecnólogos em níveis médio e superior. Assim, tem o dever constitucional de acolher

as demandas socioeducacionais apresentadas por seus alunos e suas famílias, que se encontram em situação de vulnerabilidade pessoal e social. A segunda razão está relacionada à concepção de política social e de política estudantil que norteia esta dissertação, com o objetivo de identificar e desvelar as mediações e interfaces necessárias entre essas duas políticas que se complementam.

Em outros termos, tratando-se de uma IES pública, entende-se que as ações vinculadas à assistência estudantil, além de constituírem mecanismos estratégicos de inclusão e permanência dos alunos, devem compor as ações de educação profissional como instrumento de proteção social básica, de forma a prevenir riscos, a acolher e a fortalecer vínculos familiares, comunitários e de pertencimento social desse segmento. Essa ênfase justifica-se por considerar que a proteção social básica tem como objetivo geral prevenir situações de risco por meio de desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Ela se destina à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, situação de privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou de fragilização de vínculos afetivos e relacionais de pertencimento social, como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras (BRASIL, MDS, 2004).

No âmbito dessas reflexões, situa-se a gênese e a constituição da educação profissional no Brasil que continua sendo permeada por contradições e dualidades de classes, uma vez que demarca nitidamente a trajetória educacional dos que vão desempenhar função intelectual e daqueles destinados ao exercício da função técnica ou instrumental. As escolas médias organizadas em duas redes, a saber, secundária e profissional, são consideradas antidemocráticas, não pelo conteúdo que ensinam, mas pela finalidade que assumem de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que ocuparão na sociedade, promovendo uma dualidade no sistema educacional brasileiro, o que coloca o desafio de como articular a chamada educação básica e integral à educação profissional, com qualidade, de forma a integrar a formação específica e a formação geral. O aprofundamento da análise dessa dualidade, bem como desses pressupostos teóricos, tornou-se essencial como embasamento teórico desta dissertação. Por esta razão, a seguir, serão apresentados alguns aspectos do debate teórico sobre a política de educação e as novas demandas educacionais no tocante às mudanças

ocorridas no mundo do trabalho, em decorrência do processo de reestruturação produtiva que culminou em ajustes estruturais e em uma abordagem reformista e economicista no âmbito da proposta da educação profissional no país durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva. A trajetória histórica da assistência estudantil será tematizada, a seguir, como suporte para a educação profissional e como ação estratégica que, apesar de constituir-se em política pública de seguridade, tem sido colocada a serviço dos interesses do capital e da reprodução da dualidade estrutural, ao promover a fragmentação da relação entre direito, política pública, trabalho e educação profissional.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOVOS TEMAS, ABORDAGENS E PROPOSIÇÕES, À LUZ DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

2.1 Reformas, ajustes estruturais e novas demandas

Conforme foi abordado no primeiro capítulo, a política social, desde sua origem, implica uma relação entre atores e setores com interesses distintos e situações desiguais, e, portanto, possui características contraditórias. No caso da educação profissional brasileira, essa política é marcada por uma dualidade estrutural. Neste sentido, faz-se necessário compreender a política de educação e suas conexões com uma sociedade historicamente determinada pelo sistema capitalista, ao analisá-la em uma abordagem crítico-dialética. Por esta razão, é preciso remetê-la a conceitos como valor, trabalho, classes sociais, modo de produção, forças produtivas, e outras categorias.

Conforme o pensamento de Marx (1991), as relações sociais objetivas estabelecidas no campo da produção material da vida e as formas de modo de ser possuem um peso determinante. Para melhor exemplificar essa premissa, na obra *Para a crítica à economia política*, Marx enfatiza o grau de determinação das categorias econômicas no contexto da sociedade burguesa moderna:

Do mesmo modo em que toda ciência histórica e social, em geral, é preciso ter sempre em conta, a propósito do curso das categorias econômicas, que o sujeito, neste caso, a sociedade burguesa moderna, está dado tanto na realidade objetiva como no cérebro; que as categorias exprimem portanto formas de modo de ser, determinações de existência, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma se inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal [...] (MARX, 1991, p. 21).

De acordo com Montaño e Duriguetto (2011), Marx e Engels consideravam as condições materiais existentes em uma sociedade como o modo como as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas, e as relações sociais estabelecidas, como a base das suas estruturas sociais e da consciência humana. Assim,

o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX *apud* MONTAÑO; DURIGUETO, 2011, p. 37).

Neste sentido, a educação e as instituições escolares e culturais situam-se no âmbito da superestrutura, sofrendo influência direta da estrutura econômica.

Marx não tratou, em seus estudos, especificamente da política de educação, mas é possível abordar o tema por meio de elementos analíticos presentes na tradição marxista. Já Gramsci, outro mestre do pensamento dialético, demonstra um profundo interesse pela educação e pela escola, analisando-as em seus princípios e conteúdos.

Em sua obra *cadernos do cárcere* (GRAMSCI, 2000) defende que o Estado burguês democrático tem o dever de oferecer uma escola gratuita aos seus governados, bem como “serviços públicos intelectuais”, voltados para a instrução e a cultura públicas, como teatros, museus e outros:

Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que outros não podem ser deixados à iniciativa privada, mas – numa sociedade moderna – devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais (municipais e provinciais)? O teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais, etc. é preciso fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura públicas e que são consideradas como tais numa série de Estados, instituições que não poderiam ser acessíveis ao grande público (e se considera, por razões nacionais, que devam ser acessíveis) sem uma intervenção Estatal. Deve-se observar que precisamente estes serviços são quase inteiramente negligenciados por nós; um exemplo típico são as bibliotecas e os teatros. Os teatros existem na medida em que são um negocio comercial: não são considerados serviços públicos. Dada a escassez do público teatral e a mediocridade das cidades, em decadência (GRAMSCI, 2000, p. 186-187).

Gramsci (2000) atribui grande ênfase a uma escola única, simples e comum, acessível a todos os cidadãos. Segundo ele, essa unidade escolar deve oferecer condições de acesso e oportunidades a todos, pois se trata de uma escola destinada a todas as classes sociais as mais e as menos favorecidas. O filósofo refere-se a uma escola de todos os níveis de ensino que possa preparar os alunos em todos os aspectos e de maneira igual, de forma a conduzir os jovens à escolha profissional, mediante aprendizado e capacidade teórico-analítica e técnico-política:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos de dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não

era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá marca social a um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir a trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci (2001) faz uma crítica contundente à escola profissionalizante, de caráter instrumental, analisando-a como uma formação que obedece à lógica do capital voltada para a produção, ocasionando e perpetuando, dessa forma, a desigualdade econômica e a estratificação entre as classes sociais. Argumenta o autor que, com a oferta do ensino profissionalizante, o Estado passa a imagem de proporcionar condições de igualdade, de oportunidade e de acesso aos alunos provenientes da classe trabalhadora à mesma educação oferecida aos alunos pertencentes à elite que recebem uma formação mais intelectual, humanista e geral, ou seja, em uma perspectiva de educação democrática. Em sua opinião, a multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nessas diferenças, a criar estratificações internas, faz passar a impressão de conter uma tendência democrática. A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual seja qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade, ainda que “abstratamente”, ofereça condições gerais para que ele possa exercer plenamente seus direitos. A democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (governo, neste caso, com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2001, p. 49-50).

Ainda segundo Gramsci (2001), o tipo de escola que se desenvolve para os segmentos pauperizados não consegue sequer a conservar a ilusão de uma “tendência democrática”, já que cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante, tecnicamente melhor preparada, em um ambiente social e político que cada vez mais torna-se privado ao oferecer essa capacidade e preparação técnico-política para apenas alguns segmentos. Na realidade, retorna-se a tendência de divisão social e hierárquica em “ordens” juridicamente fixadas e

cristalizadas, em vez de superar as divisões em grupos. Para Gramsci (2001), a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações dessa tendência (2001, p. 49-50).

Como se constata nos estudos de Gramsci, a constituição da educação, historicamente, esteve e continua subordinada à lógica do capital. Frigotto (2010) analisa que o caráter subordinado das práticas educativas, na história, apenas toma formas e conteúdos diversos, seja no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista, no capitalismo transnacional ou mesmo na economia globalizada. O caráter visível dessa subordinação consiste em uma clara diferenciação da educação ou formação humana dirigida para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora.

Essa subordinação nem sempre é de fácil compreensão e visibilidade ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista. No entanto, por diferentes razões, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou desses com o processo produtivo. Portanto, o capital é prisioneiro, de um lado, de suas próprias contradições e dos limites de sua concepção fragmentária da realidade, não sendo, portanto, onisciente, e de outro, é confrontado pelos interesses da classe trabalhadora que lhes são antagônicos (FRIGOTTO, 2010).

Para Frigotto (2010), à medida que o sistema capitalista se firma e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada, ou seja, uma escola disciplinadora para os filhos dos trabalhadores e uma escola integral e formativa para os filhos das classes dirigentes. O autor evidencia em sua análise que, de forma cada vez mais dissimulada, todavia, o desenvolvimento dos sistemas de ensino se solidifica nessa estrutura dualista e segmentária, e perdura até os dias atuais, ainda que de forma diferenciada e em contextos específicos.

Este estudo avalia que, em princípio, a educação profissional integrada ao ensino médio constitui, uma retomada do ensino e do desenvolvimento de estratégias educacionais que sejam capazes de se contraporem à dualidade estrutural do sistema de ensino historicamente implementado no Brasil.

De acordo com Debrey (2003), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a edição do Decreto-lei nº

2.208/1997, referente à reforma da educação profissional, no contexto da globalização neoliberal capitalista de tecnologias flexíveis ressaltam a relevância da educação e sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações no âmbito do capitalismo. Esse marco legal atribui à educação o papel de instrumento responsável pela capacidade de empreendimentos, como também de política criadora de competências para a empregabilidade, e, ao mesmo tempo, apresentou uma visão liberal revisitada dos conceitos de qualificação e de capital humano para o mercado de trabalho.

A LDB (BRASIL,1996) preceitua que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas culturais. Em seu artigo 1º estabelece que a educação formal deve manter vínculos com o mundo do trabalho e a prática social.

No que se refere aos seus princípios e fins, a LDB (1996), normatiza que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A proposta pedagógica da política educacional do Estado brasileiro centra-se no discurso de valorização de uma educação cidadã para o trabalho. No entanto, contraditoriamente, expressa e mistifica a reestruturação econômica do sistema capitalista, em sua lógica de poder e hegemonia do mercado, ante a autonomia política da sociedade. O novo discurso da valorização do trabalhador aparece mesclado aos conceitos de qualidade total, criatividade na sociedade cognitária, pedagogia da qualidade, cidadania, descentralização de decisões, trabalho flexível e polivalente, tecnologias flexíveis e máquinas robóticas inteligentes, modernidade e avaliação classificatória como mérito, e com o fim pragmático de obtenção de resultados (DEBREY, 2003).

Para Debrey (2003), a lógica da produção e do trabalho no capitalismo, expressa na política educacional do Estado brasileiro, oferece a possibilidade de conhecer as contradições e conflitos existentes no interior das instituições educativas em suas práticas e relações sociais. Portanto, faz-se necessária a luta contra-hegemônica das classes subalternas como contraponto ao pensamento único, de cunho liberal, na educação. Essa luta torna-se essencial para a

democratização das relações sociais de produção, para uma educação voltada para a formação humana, que, de fato, integre trabalho, educação e ciência, de forma autônoma e politicamente participativa, na superação das contradições de classes, sem qualquer reificação e instrumentalização dos processos de educação e de trabalho.

A lógica do mercado e do capital está presente na educação, sendo percebida quando se constata a transferência das práticas sociais de competitividade e do exército produtivo de reserva para o *lócus* e para o histórico das relações sociais estabelecidas nas instituições de educação.

Debrey (2003), ao analisar a forma e o conteúdo da LDB (1996), alerta que essa lei expressa, com clareza, as profundas mudanças implementadas no sistema de educação, objetivando sua adaptação ao novo processo produtivo e à competitividade global, planejando e administrando o sistema escolar como essencialmente um bem econômico essencial. Assim, para obter o consenso dos educadores e da própria sociedade para a implementação desse novo padrão educativo, regido pelo neoliberalismo, a LDB é redundante na alusão aos conceitos de cidadania no processo educativo objetivando, dessa forma, consolidar, ideologicamente, o terreno de legitimidade para a mudança pretendida.

A globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, obrigam estrategicamente a adesão do senso comum a um novo padrão de sociabilidade no campo da educação, como expressão de um momento em que o modelo de produção taylorista/fordista se reestrutura com o modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista, com novas abordagens gerenciais e de engenharia industrial, integrando os conceitos de gerência e suas concepções.

Nesse contexto, objetivando dar um novo conteúdo e sentido educativo ao sistema educacional, as mudanças e reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, combinando mercado e educação, resultam na afirmação de que as instituições devem se organizar, segundo a lógica empresarial, voltadas para as necessidades do mercado:

O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência de mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola. A nova cultura decorrente da hegemonia dos valores de

mercado incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola. E está sendo redefinido o sentido da escola. As pressões concentram-se na formação de um novo senso comum sobre seu papel na econômica globalizada [...] (AZEVEDO *apud* DEBREY, 2003, p.87).

Como já mencionado, as mudanças ocorridas no mundo da produção, com o esgotamento do modelo taylorista/fordista e a transição para o padrão toyotista de produção e acumulação flexível do capital, apresentaram consequências significativas para o cenário educacional brasileiro. Conforme analisa Almeida (2000), o modelo de acumulação flexível no Brasil não ocorreu em larga escala nos países atravessando todas as esferas da produção significando o fim do modelo taylorista-fordista de produção. Na realidade, existe em escala planetária um certo tipo de acomodação dessas mudanças que ainda guardam características bem marcantes de uma divisão internacional do trabalho que se espalha do centro para a periferia, concentrando o maior número de inovações nos modos de produção nos países centrais. O modelo fordista ainda se expande por meio de novos centros de produção e consumo, para países cujos processos de industrialização não alcançaram o mesmo nível de desenvolvimento e a amplitude econômico-social dos países centrais.

Para Almeida (2000), outra consequência que decorre da anterior é que sua expressão no Brasil culminou na retomada de relações de trabalhos arcaicas, ainda que condizentes com a lógica de acumulação flexível por combinar diferentes formas de produção como, por exemplo: a) elevação da contratação do trabalho infanto-juvenil; b) aumento da absorção do trabalho feminino, cuja remuneração é em média 50% inferior à dos homens que desempenham as mesmas funções; c) crescimento e saturação do trabalho no setor informal da economia; d) ampla desregulamentação do trabalho das formas de proteção social; e) crescimento dos trabalhos subcontratados, e até mesmo do trabalho escravo.

Almeida (2000) aponta outra consequência que diz respeito às requisições para uma nova formação técnico-profissional, condizente com as mudanças tecnológicas que exigem novos níveis de desenvolvimento educacional, não significando, contudo, uma requisição extensiva para todo o sistema educacional, algo que exigiria mudança radical no sistema público de ensino. Em síntese, a seu ver, as principais mudanças, com base na LDB de 1996, têm demonstrado um

significado bastante acentuado da necessidade de flexibilização dos processos de escolarização e formação profissional.

Para além das demandas concretas de qualificação da força de trabalho, em grande parte supridas por processos protagonizados pelo próprio empresariado e não pelo sistema público de ensino, a maior parte dos apelos de mudanças no sistema educacional, vinculados ao fenômeno da globalização, determinam alterações de ordem distinta daquelas encobertas pela exigência de novos níveis de formação tecnológica dos trabalhadores (ALMEIDA, 2000).

Almeida (2000), explica, ainda, que, de certa forma, a globalização tem apresentado alguns temas e proposições à agenda educacional brasileira e o primeiro deles, em virtude da mundialização dos mercados de consumo e produção, é a elevação do tempo de escolaridade da força de trabalho brasileira, que é inferior a de todos os países do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Essa proposta recai diretamente sobre a educação básica, integrando-a ao esforço de uma mão de obra mais qualificada que permita níveis de competitividade maiores, não para as mercadorias nele produzidas, mas para o próprio país como celeiro de mão obra adequada a uma lógica de produção, no caso, flexível.

Para Frigotto (1998), é preciso questionar, pela raiz, as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica e dos processos da globalização, pois essa visão de desenvolvimento, ciência e tecnologia vem despida de relações sociais e do pressuposto do pleno emprego.

A reestruturação produtiva teve seu início no final dos anos 1980, particularmente na década de 1990. Países de capitalismo avançado vivenciaram profundas transformações no mundo do trabalho, tanto em suas formas de inserção na estrutura produtiva, como de representação sindical e política, o que acarretou forte impacto de uma crise estrutural. Novas respostas foram buscadas, como alternativas do capital para sua crise. Foram intensas as modificações que ocorreram no processo de trabalho e de reprodução capitalistas. Segundo Antunes (1997), pode-se afirmar que a classe trabalhadora presenciou a mais aguda das crises do século que atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na subjetividade, em sua forma de ser, o que afetou o íntimo inter-relacionamento desses níveis.

A reestruturação produtiva teve reflexos na educação profissional, que passou a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos presentes na mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultado de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações: escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante. A qualificação profissional passou a requerer conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e produtiva (KUENZER, 1998).

As transformações determinadas pela reestruturação produtiva, passaram a exigir do ensino profissionalizante a formação de um egresso capaz de atender às demandas da revolução na base técnica de produção, o que acarretou profundos impactos na vida social. Atualmente, o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade.

Segundo Frigotto (1998), no Brasil, concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 1990, foram acentuadamente marcados por uma perspectiva produtivista fazendo emergir novos conceitos e categorias como a visão economicista da teoria do capital humano¹. Essas concepções e políticas tiveram como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio.

Conforme o autor, o investimento em capital humano passou a constituir a chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento humano e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora nela tenha sua base. A teoria do capital humano passou por um intenso

1

A construção sistemática dessa “teoria” deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz que lhe valeu o prêmio Nobel de Economia em 1968. A ideia chave é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Em outras palavras, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital

debate interno, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, e, ao mesmo tempo teve um amplo uso político e ideológico na definição de políticas macro educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Para Kuenzer (1998), a teoria do capital humano insiste teimosamente em estabelecer relação linear entre educação e emprego, e a perspectiva dessa relação linear já está superada por muitos estudiosos da área. A seu ver, a suposta linearidade, que continua a existir no discurso da relação entre reestruturação produtiva, emprego e educação, reveste-se da lógica privatista quando se atém à concepção de trabalho como produção de mercadoria e a justificativa da educação na perspectiva de investimento rentável, não mais social, mas individual, como condição de empregabilidade, o que significa dispor de poder para competir em um mercado cada vez mais escasso.

Contraditoriamente, ao tomar como categoria de análise a concepção mais geral de trabalho, como dimensão essencial de produção de existência humana, em suas múltiplas possibilidades, embora determinadas, em última instância, pela lógica da mercadoria, a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania (KUENZER, 1998).

A autora ressalta que se deve trabalhar com a categoria da contradição e que, de fato, existem positivities na reestruturação produtiva a apontar para a educação nos níveis educacionais da classe trabalhadora, uma vez que pesquisas têm demonstrado essa direção, embora não ocorra com todos, sobretudo quando o conteúdo solicitado é o profissional, científico e tecnológico, de mais alto nível. Portanto, do ponto de vista dos padrões mínimos de socialização, quer de disciplinamento para o trabalho, quer de formação para o exercício da cidadania, em tese, predomina a elevação das exigências educacionais para a totalidade da população.

Em contrapartida, o sistema de produção vigente é cada vez mais excludente, pois existem pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, e que possivelmente não terão chance de emprego formal pela baixa escolaridade, por não dominarem os instrumentos básicos da ciência e da cultura. Este estudo entende que, embora esse padrão de acumulação capitalista seja cada vez mais excludente, e o projeto político nacional reforce ainda mais esse caráter, em razão

humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2010).

do modo como se insere no processo de globalização, faz-se necessário lutar por uma formação profissional integral buscando a construção e direção de uma outra ordem societária assentada em bases democráticas e cidadãs.

Conforme Kuenzer (1998), é preciso compreender a educação em sentido geral e profissional em todos os níveis e modalidades, na perspectiva do direito à cidadania, em oposição à perspectiva do investimento individual, tão presente na atualidade, ou seja, é preciso trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, pois a sociedade é formada por homens, e não por “deuses” iluminados. Ademais, a existência desses atores não é inexorável, ou seja, não pode perdurar para sempre.

No Brasil, a proposta para a educação profissional e seus marcos legais, surgiu na década de 1990, acompanhada de um determinado padrão de acumulação capitalista, em um contexto da emergência de processos como a globalização e a reestruturação produtiva, sob influência do neoliberalismo (DEBREY, 2003).

Em 1989, surgiram propostas da chamada nova direita europeia, constituída de conservadores e neoliberais, por meio de documentos oficiais dos organismos financeiros multilaterais, capitaneados pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), ou Banco Mundial, controlados pelos Estados Unidos da América, cuja concepção de reforma educacional para o ensino médio e profissional enfatizava o conceito de eficiência, mediante a relação custo-benefício. (DEBREY, 2003).

Na LDB/96 (BRASIL, 1996) o artigo 35, que trata do ensino médio, estabelece e enfatiza a educação profissional como mecanismo de articulação com o chamado ensino regular e estabelece suas finalidades: a) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, de modo a possibilitar o prosseguimento de estudos; b) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, permitindo ao educando continuar a aprender, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico; d) compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

O capítulo III da LDB/96 faz referência à educação profissional nos artigos 39, 40, 41 e 42 e preconiza: a) educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; b) aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto contará com a possibilidade de acesso à educação profissional; c) educação profissional deve desenvolver-se em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho; d) conhecimento adquirido na educação profissional, até no trabalho, pode ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos; e) as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, devem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, relacionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Debrey (2003) faz uma análise interessante referente aos objetivos e diretrizes curriculares definidos para a educação brasileira, especialmente para a educação profissional, inscrita na Constituição Federal de 1988, também reafirmados em leis além de decretos e resoluções, como na LDB (1996) que, em sua opinião, demonstram uma inadequação entre o proposto e a prática educativa. Sua premissa é que existe uma defasagem entre a reforma educacional profissional proposta legalmente, a realidade histórica e as mutações científico-tecnológicas ocorridas em relação ao mundo do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva, que obedecem à lógica da subordinação da política pública de educação ao capital externo monopolista. A educação passou a ser monitorada por organismos financeiros multilaterais, cuja ênfase na relação custo benefício expressa a lógica hegemônica do mercado para a prática política de regulamentação das atividades privadas e públicas, sobretudo na educação, voltada para o mundo do trabalho, como mercadoria rentável.

No que se refere à educação do ensino superior, Iamamoto (2000) analisa que o diagnóstico realizado pelos organismos financeiros, Bird, e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no que diz respeito às universidades latino-americanas, é altamente desfavorável. Esses organismos, aliados ao Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a centralizar as mais importantes decisões no campo econômico e nas políticas jurídicas planetárias. Eles conseguiram integrar

um núcleo que passou a traçar as diretrizes das políticas para os Estados nacionais, processo legitimado pelos governos que participaram da elaboração das propostas.

Segundo a ótica das entidades financiadoras, o retrato das universidades latino-americanas revela a deterioração acelerada da qualidade do ensino e dos processos de investigação. O funcionamento precário das instituições de ensino superior tornou-se visível com a deterioração das instalações físicas, a falta de recursos para livros, laboratórios e materiais didáticos. À redução dos recursos agrega-se ao seu uso ineficiente, outros fatores, como: a baixa relação aluno/professor, a duplicação de programas, as altas taxas de abandono e repetição e a elevada proporção do orçamento destinado aos considerados “gastos não educacionais”, ou seja, com a assistência estudantil, habitação, alimentação, e outros serviços subvencionados aos estudantes demandantes desses serviços (IAMAMATO, 2000).

Ainda conforme Iamamoto (2000), o ponto de vista do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) não difere dos de outros organismos, pois a leitura que fazem do ensino superior norteia-se segundo critérios importados do mundo empresarial, e considerados por eles válidos para quaisquer tipos de investimentos, ou seja, desde que seja garantida a relação custo-benefício, eficácia e produtividade.

A política de educação no Brasil, durante governo o Fernando Henrique Cardoso, reafirmou a tendência sinalizada pelos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, isto é, o de responder à imposição da submissão do país ao processo de globalização neoliberal, já em curso na década de 1990, com o claro objetivo de transformar o novo trabalhador em um novo homem que pudesse contribuir para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação, portanto, direcionou-se, organicamente, para efetivar a subordinação das instituições escolares aos interesses empresariais.

Seguindo essa perspectiva, o governo de Cardoso reservou para a educação o papel de mola propulsora do desenvolvimento, condição de base para o uso eficiente de novas tecnologias e para adoção de novas formas de organização do trabalho, e de “investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania” (NEVES, 1999).

Desse modo, conforme Neves (1999), a política de educação no Brasil manteve seu dualismo histórico, ou seja, uma escolarização distinta para as massas

trabalhadoras e para os trabalhadores qualificados, oriundos majoritariamente da classe média e de parte da burguesia, buscando integrá-los em uma mesma direção. Para aqueles que realizam trabalho braçal simples, o sistema educacional brasileiro sempre utilizou seus componentes curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar mínimo de escolarização desse segmento. Este patamar traduz-se na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar, com produtividade, as novas máquinas e se adaptar aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao padrão da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal de organização da sociedade. Para aqueles que realizam ou venham a realizar o trabalho intelectual complexo, o sistema brasileiro sempre organizou suas atividades curriculares e a estrutura organizacional de nível superior para capacitar essa parcela da força de trabalho de forma a adaptar-se produtivamente às exigências da ciência e à tecnologia, transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens e mulheres capazes de refletir e organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano da vida em sociedade, como também no âmbito da aparelhagem governamental.

As reformas estruturais produzidas no âmbito da educação profissional, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram regidas pela lógica da racionalidade financeira adotando um conjunto de políticas, definidas pelo Banco Mundial para países pobres, que tiveram profundos e negativos impactos sobre a educação. A política educacional durante essa gestão repousou, não mais no reconhecimento do princípio da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado real foi o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

Kuenzer (1999) analisa que, no governo Cardoso, em consonância com a progressiva redução do emprego formal e com a crescente exclusão, o investimento em educação foi definido com base na compreensão de que o Estado só poderia arcar com despesas educacionais que resultassem em retorno econômico. Neste sentido, o compromisso do Estado com a educação pública, obrigatória e gratuita, manteve-se no limite do ensino fundamental. A partir desse nível, o Estado manteve financiamento restrito, apenas o suficiente para atender às demandas de formação

de quadros de produção de ciência e tecnologia, nos limites do papel que o país ocupava na divisão internacional do trabalho. Predominava o pensamento de que, naquele quadro conjuntural de progressiva redução de emprego formal, não era racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio, e nem em ensino superior de forma generalizada. Estrategicamente, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação pública, esses níveis de ensino foram sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada. O Decreto nº 2.208/97, assinado na gestão de Cardoso, reforçou a dualidade estrutural que sempre permeou historicamente a educação profissional no Brasil.

Para melhor entendimento dessa afirmação, Kuenzer (1999) faz a seguinte análise: em absoluta concordância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivavam a contenção do acesso aos níveis mais elevados restringindo o ensino para poucos eleitos, respondendo à lógica da polarização. Para esse segmento, de fato, foram assegurados boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação de um perfil de profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos, e bem-sucedidos. Para a maioria, asseguraram-se propostas aligeiradas de formação profissional que independiam de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso à educação e ao mercado, de forma precarizada e desigual, que permitisse alguma condição de sobrevivência.

Segundo a autora, o falso discurso do governo, naquela época, enfatizava a necessidade de extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, e o Estado respondia “adequadamente”, com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Essas políticas eram orgânicas e funcionais para um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo, portanto, à lógica capitalista ancorada na racionalidade financeira.

Assim, a justificativa mais utilizada para a edição do Decreto nº 2.208/97, era o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido, naquela época, pelos Cefets e escolas técnicas federais, financiados pelo poder público federal. De acordo com o discurso oficial, os cursos não atingiam os trabalhadores e se revestiam mais de características propedêuticas do que profissionalizantes (KUENZER, 1999).

A reforma da educação profissional, efetuada pelo Decreto nº 2.208/97 resultou em uma nova equivalência do ensino médio, pois conforme Kuenzer (1999),

recolocou no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da equivalência.

Para Kuenzer (1999), a proposta dissolveu a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, ao adotar um modelo conservador, que desarticulava as modalidades e atribuía a função de ministrá-los a duas redes distintas, ou seja, ao sistema escolar competia a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, a ser complementado pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação. A formação profissional de nível básico, médio e tecnológico passou a ser objeto de outro sistema, que corria em paralelo no qual, para os dois primeiros níveis, não era exigida escolaridade anterior. Este sistema de formação profissional, composto por instituições públicas e privadas que se diferenciavam do sistema escolar, nos espaços, nas propostas pedagógicas, no financiamento, e nas finalidades, passou a reger-se pela lógica do mercado e a oferecer cursos de distintas modalidades e duração, para atender a objetivos e clientelas diversificadas.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, em vigência, assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem educação geral e formação profissional, o Decreto nº 2.208/96 inviabilizou essa possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a promulgação da LDB de 1961, desapareceu quando o decreto de 1997 determinou que a continuidade de estudos dependia do certificado de conclusão do ensino médio. Ocorre que os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio (KUENZER, 1999).

Essa proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, criticado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico. Essa concepção contraria a compreensão contemporânea que demonstra, com base na crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, e entre refletir e agir (KUENZER, 1999).

É importante registrar que a educação profissional brasileira, no contexto dessa reforma, era reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da “empregabilidade” responsabiliza os

próprios trabalhadores pelo desemprego, e a qualificação e a requalificação profissional são consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que ainda predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A atual pedagogia das competências, nesse caso, visa a adaptação psicofísica do trabalhador, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasavam a consolidação de uma profissão (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

De um modo geral, a política de educação profissional implementada no governo Cardoso não se limitou apenas ao ensino médio. Esse ideário influenciou também as noções de “empregabilidade” e “competências”, sendo considerado uma importante contribuição no campo ideológico, ao justificar, dentre outras iniciativas, projetos educacionais fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados a princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação, agravados por uma perspectiva de exclusão:

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos (GENTILI, 2005, p. 52).

Da mesma forma, a educação profissional no governo Luiz Inácio da Silva (2003-2010) representou o continuísmo de um Estado burguês que sempre marcou o sistema político do país.

Nascimento (2012), ao analisar o governo Silva, diz que se pôde presenciar um movimento que não propunha romper com as alianças estabelecidas entre o Estado e os interesses do grande capital, consolidadas historicamente, e, mais uma vez, fortalecidas no anterior governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que se empenhou na implementação da agenda neoliberal de reformas no Brasil. Os próprios teóricos do governo Silva afirmam que se deu continuidade às propostas estabelecidas no período anterior.

No governo Silva foi aprovado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) um instrumento legal da educação profissional que revogou o Decreto nº 2.208/97. Contudo, o novo decreto, apesar das alterações pontuais promovidas, não modificou substancialmente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo

decreto anterior, muito embora tenha agregado as modalidades de articulação anteriormente previstas (ensino concomitante e sequencial). Outra possibilidade criada foi a proposta de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que passou a ser chamada de ensino integrado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) avaliam que a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, deu continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase ao individualismo e à formação de competências voltadas para a empregabilidade. Reforçava-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirmava-se um dos fetiches que foi insistentemente afirmado nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, segundo o qual no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis.” O relator, de forma inteligente e competente, pelo fato de conhecer bem o pensamento do governo anterior e dos empresários, acomodou o Decreto nº 5.154/2004 aos interesses conservadores da classe dominante do país, anulando o potencial emancipatório que estava em sua origem. Com a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais então vigentes, que sedimentavam a separação e dualidade entre ensino técnico e ensino intelectual, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceitual, ética e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo Silva, ficaram cada vez mais distantes.

Com base no objeto desta dissertação, a forma como a política educacional está sendo estruturada no interior das Instituições federais de ensino superior, incluindo os institutos federais, continua sofrendo influência direta dessa concepção de educação, ainda presente no sistema político brasileiro, e que, segundo Nascimento (2012) vem sendo orientado à luz da retórica de um novo desenvolvimentismo. Para entender a materialização dos objetivos da política de assistência estudantil como suporte da educação profissional, objeto de análise deste estudo, há que situá-la na perspectiva do Estado como uma via necessária para dar respostas aos interesses do capital, uma vez que uma das principais exigências do Banco Mundial tem sido o aumento dos índices de escolaridade nos países periféricos, e a assistência estudantil tem como um de seus principais objetivos a redução dos índices de evasão universitária.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da política educacional brasileira caminhar para a superação das contradições e dualidades estruturais,

analisadas por este estudo. A educação é um importante instrumento para a redução das desigualdades econômica, social e cultural no país, pois por meio dessa política, há maior possibilidade de mobilidade e ascensão social do cidadão. A educação tem um papel essencial para o alcance da cidadania, mas somente se for concebida como bem público e de direito em todos os níveis.

No entanto, há um contingente de jovens e adultos que se qualifica para um mercado que diminui progressivamente seus postos de trabalho diante da reestruturação produtiva.

O Instituto Federal de Goiás, como instituição social de ensino público e gratuito, é responsável por uma expressiva demanda de jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora que conseguem o acesso, ainda restrito, aos processos seletivos. A permanência nos cursos passa a ser fundamental para esse universo de alunos que se diferencia dos demais por suas condições de existência e pelas perspectivas de futuro, ainda desiguais. Portanto, considera-se, neste estudo, que a assistência estudantil é uma estratégia de que a instituição se apropria para possibilitar as condições de permanência e inclusão, por meio da implementação de programas sociais, tendo em vista a superação das dificuldades encontradas por esses alunos em seu itinerário formativo, ainda que articulado ao projeto educacional desenvolvido no IFG.

A seguir serão apresentados o processo histórico da política de assistência estudantil no Brasil, e no IFG, bem como as possibilidades de seu alcance no processo formativo e cidadão dos estudantes, quando articulada ao projeto pedagógico de educação profissional implementado por esse instituto federal.

2.2 Política de assistência estudantil: educação profissional integral e cidadania social

No Brasil, a política de assistência estudantil, em seu processo histórico, neste estudo tematizada no âmbito da educação superior, pode ser entendida em duas fases distintas, permeadas por espaços de lutas e conquistas como toda ação social. A primeira fase compreende o período de 1928, quando foram criadas as casas dos estudantes, e a segunda tem como marco o momento da promulgação da Constituição de 1988, quando a política de assistência social, passou a ser

afiançada constitucionalmente como política pública na perspectiva do direito, até os dias atuais (COSTA, 2010).

A primeira fase da assistência estudantil, no Brasil, ocorreu em um período em que o acesso à educação brasileira era um privilégio das elites. Poucos tinham acesso à educação superior. Apenas as famílias abastadas tinham condições financeiras de manter seus filhos no ensino superior cursado fora do país (COSTA, 2010).

De acordo com Costa (2010), a assistência estudantil, no Brasil, em sua primeira fase, esteve de algum modo associada às questões políticas que permeavam a realidade social e econômica do país. A primeira medida concreta que objetivava apoiar os estudantes universitários brasileiros aconteceu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante, um estabelecimento localizado em Paris, destinado a assessorar estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em fixar residência naquela cidade. Essa inauguração ocorreu durante o governo de Washington Luís, responsável pelo repasse integral das verbas para a construção e a manutenção daquela residência estudantil.

Em 1931, o governo de Getúlio Vargas, na tentativa de reorganizar a política nacional de educação, propôs diretrizes gerais e a subordinação dos sistemas educacionais estaduais à esfera do executivo. Ocorreu a reforma denominada Francisco Campos, a primeira tentativa de regulamentação da política de assistência estudantil, no Brasil. Esta lei foi incorporada na Constituição Federal de 1934, no artigo 157, que estabelecia o repasse de verbas para auxiliar os alunos com carência econômica, mediante o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar e dentária (COSTA, 2010).

Naquele contexto, foram editados dois importantes decretos que tiveram influência sobre a educação superior, e ainda influenciam o ensino superior nos dias atuais. O primeiro foi a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto nº 19.850, de 1931, que privilegiava o sistema universitário, em detrimento das escolas superiores isoladas. Com base nesse decreto, as entidades universitárias passaram a contar com a existência obrigatória dos cursos de direito, medicina, ciência e letras, podendo substituir um dos cursos citados. A segunda conquista foi promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o estatuto da organização das universidades brasileiras, consubstanciando a reforma do ensino superior, instituindo um modelo universitário específico para a

organização desse nível de ensino. Dessa forma, ficou definido e regulamentado que as universidades brasileiras deveriam adotar um modelo único de organização didático administrativa, podendo seu formato variar conforme a região do país.

No ano de 1934, período em que Gustavo Capanema ocupou o cargo de Ministro da Educação e da Saúde, se vislumbrou a possibilidade e a necessidade concreta da criação da primeira cidade universitária no Brasil. Foi constituído um espaço próprio para abrigar os diferentes prédios da então Universidade do Rio de Janeiro, procurando centralizar fontes bibliográficas, facilitar a ligação entre pesquisa e ensino, maior intercâmbio dos estudantes e materiais didáticos (CAMPUS *apud*. COSTA, 2010).

No ano de 1937, o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). A ideia de organizar uma entidade de representação política estudantil era antiga. No entanto, faltavam as condições materiais e políticas para sua concretização, talvez uma estratégia do governo para adiar a construção de uma instituição politizada. A Casa do Estudante do Brasil tornou-se a sede administrativa, responsável por promover a assistência jurídica, assegurar bolsas de empregos, organizar a biblioteca, o serviço de saúde, além de residência estudantil.

Conforme análise de Costa (2010), em 1938, aconteceu o II Congresso Nacional dos Estudantes e houve o rompimento da vinculação que existia entre a Casa do Estudante do Brasil e a União Nacional dos Estudantes. No mesmo ano, foi criado o Teatro do Estudante do Brasil, com inspiração em grandes teatros universitários europeus, o que permitiu a participação de muitos estudantes na vida cultural e acadêmica do país. No mesmo Congresso, foi aprovado o Plano de Reforma Educacional, que pretendia solucionar problemas educacionais, prestar assistência aos estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior.

Do ponto de vista legal, a década de 1940 consolidou o direito do cidadão brasileiro de ter acesso à educação superior. A Constituição de 1946 apresentou a educação, mediante o artigo 166, como um direito de todos, a qual deveria ser ministrada no lar e na escola, com o acréscimo de que deveria se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No artigo 172 dessa Constituição, cada sistema de ensino deveria ter o serviço de assistência estudantil educacional, de modo a garantir o êxito dos alunos que demandavam esses

serviços. O Decreto nº 20.302, de 1946 estabelecia que a Seção dos Prédios, Instalações e Estudos dos estabelecimentos de ensino superior deveria pensar alternativas para os problemas relacionados com a assistência médico-social e outros serviços destinados aos alunos (COSTA, 2010).

Durante o período da ditadura militar, o movimento estudantil promoveu diversas reuniões com o objetivo de discutir a reforma universitária e os direitos dos estudantes. No ano de 1961, a União dos Estudantes realizou, na Bahia, em Salvador, o Seminário Nacional de Reforma Universitária, com o propósito de debater o conteúdo a ser sancionado pela lei de diretrizes e bases a ser promulgada. O documento aprovado pelo seminário, denominado Declaração da Bahia, reivindicava que as universidades fossem um espaço público pluralizado, por meio da criação de cursos acessíveis a todos.

Ainda no mesmo ano, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que estabelecia, no artigo 90, a assistência social, médica e odontológica, e serviços de enfermagem para os alunos. O artigo 91 estabelecia a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos, com financiamento próprio para reembolso no prazo de quinze anos. A LDB de 1961 colocou a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes universitários.

Costa (2010) chama a atenção para um fato importante referente à legislação estabelecida pelo governo militar. Na Constituição Federal de 1967, conforme artigo 168, a educação continuou sendo um direito de todos, ministrada no lar e na escola. Contudo, pela primeira vez acrescentou-se o direito à igualdade de oportunidades. A emenda constitucional, de 1969, estabeleceu, no artigo 176, inciso 2º, que o ensino seria livre para a iniciativa particular, mas mereceria o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, incluindo a oferta de bolsas de estudo. O inciso 3º destacava que o ensino seria gratuito, no nível médio e superior, para aqueles que demonstrassem aproveitamento, e não tivessem recursos suficientes para manter seus estudos. O inciso 4º estabelecia que o poder público deveria substituir a gratuidade do ensino por meio de concessão de bolsas de estudos mediante restituição. Durante o governo militar, no período de 1964 a 1968, existiu um forte incentivo no campo dos direitos sociais mediante a criação de novas universidades federais e estaduais, com investimentos em laboratórios e aperfeiçoamento do corpo

docente, buscando incrementar o desenvolvimento no ensino superior. Essas medidas visavam amenizar o cerceamento dos direitos civis e políticos pelo regime.

A Lei 5.540 de 1968 promulgou a reforma universitária, estabelecendo que o corpo discente tivesse direito à representação, por meio do voto, nos colegiados das universidades, estabelecimentos isolados e nas comissões dos estudantes e dos regimentos. O artigo 40 estabeleceu que as atividades de extensão proporcionassem aos estudantes uma maior participação no desenvolvimento da vida da comunidade. Meneghel (*apud* COSTA 2010), analisa que, contraditoriamente, a reforma de 1968, foi um fator importante para a construção de políticas voltadas para a educação superior, uma vez que o Estado assumiu o controle de várias instituições, orientou gastos e buscou estreitar as relações entre academia, setor privado e sociedade. Com a intervenção do Estado, as instituições de ensino superior sofreram um processo de expansão, com aumento do número de instituições privadas, modernização do ensino, e maior incentivo estatal na pesquisa e na pós-graduação.

Em 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante, vinculado ao Ministério da Educação. Esse órgão público pretendia manter uma política nacional de assistência estudantil voltada para a graduação, com ênfase aos programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Contudo, o departamento foi extinto nos governos subsequentes (FONAPRACE *apud* COSTA, 2010, p. 59).

De acordo com Kowalski (2012), no início dos anos 1980, o governo federal passou a efetivar ações relacionadas com a assistência estudantil, mas sua preocupação maior eram as políticas direcionadas para os ensinos fundamental e médio, a exemplo da aprovação pelo Ministério da Educação, no ano de 1983, da Fundação Pré-Escolar e do Ensino de 1º e 2º Graus. Esta fundação não abarcava as ações voltadas para o ensino superior, e foi extinta em 1997.

Todavia, apesar das iniciativas, legais e institucionais, a primeira fase da assistência estudantil foi marcada pela informalidade, desde suas primeiras manifestações, pois as ações tinham um caráter pontual e descontínuo, marcadas pela escassez de recursos, e eram focadas nas dimensões econômicas da assistência estudantil. Havia uma preocupação pontual em sanar problemas básicos e emergenciais dos estudantes, como moradia e alimentação. Como foi um período marcado pela construção de cidades universitárias, o objetivo maior era o de

acomodar a comunidade universitária e criar uma identidade física para a instituição. No entanto, não se efetivou uma política de proteção social pública para suprir as reais demandas dos estudantes universitários.

No final da década de 1980, com o término do regime militar, o Brasil passou por um processo de redemocratização e de reordenamento político. A partir desse período, iniciou-se outro momento histórico, identificado como a segunda fase da política de assistência estudantil no Brasil.

O período ditatorial trouxe consequências políticas drásticas para a sociedade brasileira. Os problemas sociais agravaram-se como desemprego, fome, desigualdade, e as políticas sociais, referentes à saúde, educação e habitação mostraram-se ineficazes.

A nova conjuntura política abriu espaços para uma série de debates que objetivavam garantir direitos sociais e culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, o que permitiu, posteriormente, a elaboração de leis como a LDB, de 1996, e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1992. A LDB reforçou o princípio da igualdade na educação, e, na LOAS, a assistência social foi tratada como direito do cidadão e dever do Estado, conforme abordada no primeiro capítulo. É importante destacar que, na mesma Constituição Federal, o artigo 214 prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), a ser elaborado pela União, estados, municípios e Distrito Federal. O artigo foi regulamentado pela Lei nº 10.172, em janeiro de 2001, que objetivou a melhoria da qualidade do ensino e a redução dos índices de desigualdade social no país mediante o acesso e permanência dos estudantes na escola.

Os problemas decorrentes do baixo acesso e permanência na educação continuaram sendo um entrave para o exercício da cidadania de milhares de estudantes nesse contexto histórico. Os processos de fragmentação e desigualdade no ensino superior ganharam espaço e passaram a ser tema de grandes debates. Os governos e a sociedade civil entenderam que essas dificuldades constituíam obstáculos para o desenvolvimento da educação no país.

Essa problemática começou a ser discutida no final dos anos 1980, nos encontros nacionais de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis, e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esses espaços de discussão possibilitaram a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e

Estudantis (Fonaprace), que congrega pró-reitores, sub-reitores, decanos, coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (Ifes), preocupados em buscar mecanismos estratégicos para viabilizar a permanência dos alunos nas instituições de ensino superior.

A criação desse Fórum, em 1997, coincidiu com a fase em que a sociedade civil brasileira se empenhava em avançar na construção do Estado democrático de Direito. Ocorreram diversos eventos promovidos pelo Fonaprace, dos quais emanaram decisões registradas em documentos próprios, que explicitaram a necessidade de estabelecimento de políticas que viabilizassem o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos, pelos estudantes, em condições de vulnerabilidade social.

O Fonaprace realizou duas pesquisas nacionais para traçar o perfil socioeconômico e cultural desses discentes. A primeira foi realizada entre 1996 e 1997, e a segunda, entre 2002 e 2004. Este trabalho identificou as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas de evasão estudantil. Questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornaram-se demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas instituições federais de ensino superior (Ifes).

No dia 12 de dezembro de 2007, com base na Portaria Normativa nº 39, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), e no dia 19 de julho de 2010, o ainda presidente Luiz Inácio Lula da Silva transformou o Pnaes no Decreto lei nº 7.234.

Em julho de 2007, foi elaborada pelo Fonaprace a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, aprovada pela Andifes. O plano procurou responder aos desafios apontados nas pesquisas realizadas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes.

No Pnaes (2007) foram traçadas diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil, entendendo que os programas e projetos deveriam ser desenvolvidos como instrumentos de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes nas instituições públicas. O pressuposto é de que a assistência estudantil é uma política essencial no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, no âmbito da educação superior.

Segundo o *site* do Ministério da Educação, com a implementação dos programas de expansão da rede de universidades federais, pelo governo federal, desde 2003, que inclui os programas de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), a presença de estudantes de baixa renda nas instituições federais de ensino superior, aumentou de forma expressiva na última década. Diante dessa realidade, o Pnaes 2010 buscou viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, com base em medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O Pnaes, segundo o Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), determina em seus artigos e parágrafos:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São os objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública superior; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I – moradia; 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.

O Decreto de 2010 não determina quais programas de assistência estudantil devem ser criados pelas instituições de ensino, já que cada universidade dispõe de autonomia para definir suas prioridades. No entanto, áreas básicas foram definidas no artigo 3º, parágrafo 1º.

Com base no parágrafo 1º, art. 3º do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), foi instituído nas instituições de ensino superior, incluindo os institutos federais, como parte dos programas de assistência estudantil, o auxílio financeiro, referente a transporte, alimentação e permanência.

Analisando o conjunto dessas orientações, pode-se afirmar que se trata de uma inversão de uma política de garantia de direitos, pois a política de assistência estudantil veste uma roupagem de “auxílio” e da boa vontade dos governantes, imprimindo uma visão preconceituosa e de fragmentação da pobreza como sinônimo de ausência de mérito pessoal.

Esses benefícios não devem substituir o Programa Moradia Estudantil que é direcionado aos estudantes que, morando fora de sua cidade de residência, separam-se de seu contexto familiar. O mesmo ocorre com o Programa Restaurante Universitário, que se torna crucial para a permanência do estudante na instituição.

Conforme analisa Silva (2010), a tendência atual diz respeito à “assistencialização” dos programas sociais, ou seja, a estratégia de repasse de bolsas têm sido adotada pelos gestores como mecanismo para atender aos estudantes de baixa renda, dispensando grandes estruturas e lhes conferindo autonomia para buscar no mercado a satisfação de suas necessidades, com seus próprios recursos.

“A bolsa monitoria e estudo (trabalho), esta última extinta recentemente, no IFG, exigia contrapartida do aluno em horas atividades por acreditar que, com essa prática, evitava-se o famigerado assistencialismo, uma vez que o benefício não sai de graça. Esse entendimento é fruto da histórica imprecisão conceitual e da equivocada compreensão da assistência social como política que, de doação pura e simples, passa a ser entendida como troca, e não como direito” (SILVA, p. 07,08, 2010).

O decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) assim estabelece:

§ 2º caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º 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.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente, nas situações de retenção e evasão, decorrentes de insuficiência de condições financeiras.

Ainda trata das dotações orçamentárias, em seu artigo 8º, reafirmando que as despesas do Pnaes deverão correr por conta das dotações orçamentárias consignadas no Ministério da Educação ou nas 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 vigente.

Constata-se que as ações de assistência estudantil sugeridas pelo Pnaes têm como prioridade fundamental contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de agir, preventivamente, para diminuir as situações de repetência e evasão provenientes da ausência de recursos financeiros.

No que se refere ao eixo financiamento percebe-se que, por determinação legal, a verba deve ser repassada às instituições federais de ensino superior, que terão a responsabilidade de implementar as ações e a definição de critérios de seleção dos alunos que serão beneficiados pelos projetos de assistência estudantil.

Diante do exposto, este estudo entende a assistência estudantil como parte de uma política social pública de proteção social e, por esta razão, associa-se à defesa de direitos de cidadania social. Ao Estado, compete a primazia e responsabilidade na garantia efetiva desse direito.

No Brasil, nem sempre os instrumentos legais se consolidam, pois, vão sendo rechaçados por diversos fatores externos como as tensões em decorrência de divergências políticas relativa à prioridade conferida à política econômica, em detrimento da política social, o que se caracteriza como um processo de negação da efetividade dos direitos fundamentais, dentre eles à educação e à assistência social.

O Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Pnaes, no artigo 4º contempla os institutos federais de educação ciência e tecnologia, considerando suas especificidades, ou seja, o oferecimento de diversas modalidades de ensino para públicos distintos. Além da oferta de curso superior e de pós-graduação, existe nesses institutos também a modalidade técnico integrado, voltado para estudantes adolescentes e a modalidade direcionada para jovens e adultos, conforme o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja) com Educação Básica.

Esta dissertação avalia que a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, pelas Ifes e institutos, representou uma possibilidade concreta e um avanço no tocante ao alcance da política de assistência estudantil para garantia de cidadania dos estudantes, especialmente quando articulada à educação profissional.

Em síntese, historicamente, no Brasil, no âmbito da política de assistência estudantil houve duas fases: a primeira foi marcada por um caráter pontual e descontinuo, com escassez e indefinição de recursos, com ações restritas e focalizadas, na busca de solução para problemas relacionados a questões como moradia e alimentação dos estudantes. Entende-se que, nessa fase não se efetivou uma política de fato. Na segunda fase, após a promulgação da Constituição de 1988, as discussões e reflexões ocorreram com maior intensidade e as propostas delas decorrentes foram incluídas nas agendas governamentais. A criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), e sua contribuição nos debates sobre a assistência estudantil, são considerados por este estudo um importante marco histórico, por possibilitar a criação de determinações legais para a política de assistência estudantil no país.

2.3 Projeto pedagógico da educação profissional no IFG: alcance da assistência estudantil como horizonte do processo formativo dos estudantes

Entende-se que uma instituição de ensino superior (IES), ao cumprir sua função social, contribui para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e culturais de uma nação, além de estabelecer mecanismos estratégicos de inclusão e permanência dos estudantes. Neste sentido, uma IES, por meio do seu Projeto Político e Pedagógico Institucional (PPI), ao estabelecer sua política de assistência estudantil, viabiliza o caráter público, democrático e universalizador da política educacional, uma vez que um dos papéis relevantes de uma instituição de ensino superior é o de ser indutora de transformações sociais, necessárias à construção da cidadania social de seus segmentos, incluindo dos estudantes. Conforme abordado anteriormente por este estudo, ao abarcar a formação profissional de qualidade assegurada pelo pressuposto da indissociabilidade entre produção do saber, formação acadêmica e profissional, a IES de ensino contribui para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

A instituição de ensino é um *lócus*, por excelência, para a construção da cidadania dos estudantes, pois nesse ambiente educacional, o processo de construção do conhecimento dá-se de forma sistematizada. Por caracterizar-se como espaço de institucionalização das mediações reais, a escola pode prever que, além da institucionalidade, sejam garantidas condições objetivas para a concretização das ações pedagógicas incorporadas às finalidades da cidadania, não perdendo de vista que a educação, nem a assistência social, constituem sozinhas a cidadania, mas são condições indispensáveis para que ela se concretize de fato.

O Projeto Político Pedagógico Institucional deve explicitar, pois, os princípios básicos de sua missão, buscando imprimir uma direção à sua prática pedagógica. É uma ação intencional, dirigida com compromisso ético e definida coletivamente. Portanto, todo PPI constitui-se também em um projeto político que incorpora os interesses reais da população majoritária.

O Instituto Federal de Goiás construiu coletivamente uma proposta de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e consta, no capítulo II desse documento, o Projeto Político Pedagógico (PPI), que está à espera de sua aprovação pelo Colégio de Dirigentes. A seguir, serão apresentados alguns elementos constitutivos do Projeto Pedagógico Institucional do IFG.

Como missão primordial, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tem como papel social a produção, a sistematização e a difusão de conhecimento científico, tecnológico e artístico, ampliando e aprofundando a formação de profissionais cidadãos, capacitados para atuação e intervenção no mundo do trabalho, na perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática e mais justa social e economicamente.

O Projeto Pedagógico Institucional do IFG estabelece princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional, em sentido estrito. O desdobramento de suas proposições aponta, também, para o estabelecimento da identidade institucional e das formas de interlocução que a instituição deverá manter com a sociedade e vice-versa. A elaboração do PPI representa a assunção formal de um modelo de educação e, sobretudo, a exposição transparente para a sociedade de como o IFG, embasado em determinados princípios, tem buscado cumprir sua missão e executar o projeto de formação profissional e tecnológica no estado de Goiás.

Com base neste documento, para a instituição, a elaboração do PPI, além de cumprir as proposições indicadas, ocorre em num momento histórico cujos desafios, de um lado, constituem em reconstruir práticas educacionais avançadas, a exemplo da proposta de educação integrada, reafirmada segundo os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade e em estabelecer vínculos com as necessidades sociais e culturais de sujeitos plenos de direitos, conforme afiançados pela Constituição Brasileira de 1988. De outro lado, as novas proposições apresentadas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exigem ações e regulamentações adequadas à nova realidade. Nesta perspectiva, há que se promover, efetivamente, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O Projeto Pedagógico Institucional do IFG, portanto, afirma-se como um documento vivo, dinâmico e, por esta razão, torna-se representativo de ideias e práticas em construção, que buscam criar e recriar princípios, ações e normas que possibilitem a formação integral do ser humano, historicamente constituído e vinculado às suas reais necessidades sociais. Essas práticas pedagógicas devem voltar-se fundamentalmente para aqueles segmentos oriundos de setores que há muito foram excluídos do processo de apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia. A inserção desse segmento nessas práticas deve ocorrer por meio da participação efetiva nas decisões políticas, diante da histórica ausência de poder de vocalização dos segmentos pauperizados, no Brasil.

O PPI explicita, no item 2.2, os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas na Instituição. No Projeto Político Pedagógico Institucional e na prática educativa cotidiana, postula-se a defesa da formação integral *omnilateral* do ser humano, o que pressupõe estabelecer, nos currículos e na prática política e pedagógica da instituição, a compreensão referente às categorias trabalho, ciência técnica, tecnologia e cultura, entendendo-se o trabalho como base da cultura e da sociabilidade de um grupo social. Para tanto, reconhece-se, como princípio básico, a articulação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura nos enunciados teórico-metodológicos e político-pedagógicos da ação educativa institucional no IFG.

Ainda de acordo com o documento, a prática pedagógica na instituição rege-se pelos seguintes princípios: a) integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, e também entre teoria e prática, como princípios

norteadores da construção dos diversos itinerários formativos presentes na instituição; b) formação técnica e tecnológica com desenvolvimento de capacidade investigativa, reflexiva e crítica; c) formação básica sólida profissional e abrangente, que capacite o aluno trabalhador, jovem e adulto, a agir de maneira autônoma, em sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho.

Os itens 5.2 e 5.3, tratam da política de atendimento ao aluno e objetivam o estímulo à sua permanência na escola e melhor desempenho acadêmico.

No item 5.2, explicitam-se os programas de apoio pedagógico e financeiro, bem como o estímulo à sua permanência. O documento informa que os programas de apoio pedagógico e financeiro, tradicionalmente implementados pela instituição por meio das bolsas monitoria, de estudo e de estágio, foram ampliados nos últimos anos com a aprovação dos Programas Institucionais de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica, (Pibic e Pibiti), mediante participação nos programas da Capes e CNPq, e a concessão de bolsas de iniciação à docência, (Pibid), nos cursos de licenciatura. A oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, destinados ao público de jovens e adultos (Proeja) resultou, também, na aprovação de regulamento de concessão de auxílio financeiro ao aluno, nesse momento, financiado pela Setec/MEC.

O item 5.3 do PDI refere-se à assistência ao estudante, anunciando que a instituição desenvolve um importante programa de assistência estudantil, com o objetivo de viabilizar sua permanência em sala de aula e contribuir para a melhoria de seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, é oferecido apoio financeiro a estudantes pobres, por meio de bolsas de demanda social, e são desenvolvidas ações de apoio social. Essas ações voltadas para a assistência estudantil no IFG serão objeto de análise no capítulo seguinte.

No item 5.4, o documento apresenta as medidas tomadas no que se refere à organização política estudantil. Informa que, na década de 2000, foram retomadas iniciativas mais sistemáticas de articulação dos estudantes contemplando níveis de modalidade de ensino que caracterizam a atuação profissional, como a reorganização do grêmio estudantil, que abriga os alunos da educação básica, e a criação dos centros acadêmicos com o objetivo de congregar alunos dos cursos superiores.

Para o fortalecimento da organização estudantil, são propostas as seguintes ações: a) institucionalizar e regulamentar o conselho de representantes de turmas

nos *campi*; b) garantir a participação discente nos conselhos deliberativos e consultivos da instituição; c) recompor a representação estudantil nos colegiados de áreas acadêmicas, dentre outras propostas.

Essas ações, conforme o PDI, visam estimular a permanência do aluno, a ampliação das práticas pedagógicas e de formação profissional e cidadã do discente. Ao mesmo tempo, constituem importantes mecanismos de inserção do aluno na vida acadêmica.

Diante do exposto, conclui-se que os três últimos itens citados têm importância fundamental no que se refere à assistência estudantil, uma vez que, segundo entendimento deste estudo, a assistência estudantil somente obterá êxito se buscar interfaces com a política de educação profissional, integrando, em sua formulação, os três segmentos que compõem a instituição de ensino, ou seja, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos.

Como princípio orientador, compreende-se que, dessa forma, a política de assistência estudantil pode garantir as demandas socioeducacionais e assistenciais, como apoio ao desenvolvimento acadêmico, suporte psicossocial, condições de moradia, acesso à alimentação, à saúde e a atividade socioculturais e esportivas. Contudo, para que ocorram essas garantias, faz-se necessário que a assistência estudantil esteja conectada a uma sólida política acadêmica e ao Projeto Pedagógico Institucional.

Com base nesses pressupostos, e levando-se em conta as especificidades e diversidades regionais de cada instituição em que se inscreve, o alcance da política de assistência estudantil comporta os seguintes aspectos: a) aumento das cotas de bolsas de iniciação científica; b) aumento de bolsas monitoria, de bolsa estágio e de bolsa extensão; c) auxílio moradia; d) garantia de sistema de transporte adequado que circule pelo *campus*, com a diminuição dos intervalos dos ônibus internos, em todos os turnos; e) construção de restaurantes universitários; f) atendimento médico odontológico; g) ações de acompanhamento acadêmico; h) funcionamento da biblioteca em período integral, até o encerramento do curso noturno e aos sábados, ao menos, até as 14 horas; i) articulação e coordenação de ações que promovam a ampliação do universo sociocultural e artístico dos estudantes, bem como sua inserção em práticas esportivas. Em síntese, há que se fazer avançar para além do acesso e permanência, no bojo de uma política de assistência estudantil, o que significa, que todos esses aspectos e dimensões são parte de um processo contínuo

e, portanto, só serão alcançados em sua totalidade, mediante políticas estruturais usufruídas por todo e qualquer discente e financiadas, total e exclusivamente, com verbas do Estado (LEITE, 2008).

No decorrer das análises contidas neste capítulo, foi possível perceber que os ajustes estruturais promovidos na política de educação brasileira nas últimas décadas estão subordinados à lógica do capital externo, de caráter monopolista e globalizado, sendo monitorados pelos organismos financeiros multilaterais. A exigência de eficiência, por meio da relação custo-benefício, expressa a hegemonia da lógica do mercado que adota, como prática política, a regulamentação das atividades privadas e públicas, sobretudo, na educação voltada para o mundo do trabalho. A lógica privatista atinge a assistência estudantil e acarreta consequências negativas para a educação, pois faz uma leitura do ensino como mercadoria rentável, segundo critérios importados do mundo empresarial e utilizados para quaisquer tipos de investimentos, ou seja, baseados em custo-benefício, eficácia e produtividade, o que compromete a efetivação de uma educação de qualidade que promova a educação cidadã e humanística sem estratificação social, defendida por Gramsci (2000).

A reforma da educação profissional ocorrida no Brasil durante os governos de Cardoso e Silva não mudou, substancialmente, a estrutura dual e economicista que marcou historicamente o sistema educacional no país, uma vez que tem significado continuísmo, ou seja, um ciclo de reformas que manteve a mesma estrutura, sem nada mudar, e, assim, favorecer os interesses do sistema dominante vigente.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 (BRASIL, 2007) avançou em relação à dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissional, ao afirmar que a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais e humanidades e educação profissional tecnológica repõe, em novas bases, o debate sobre a politecnia no horizonte da superação da oposição entre os dois tipos de ensino. Uma das ações básicas do PDE foi a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia como instituições de educação superior, básica e profissional, de caráter pluricurricular e *multicampi*, especializadas em educação profissional e tecnológica. Os institutos foram estabelecidos como instituições que devem priorizar a oferta de ensino técnico de nível médio integrado ao ensino superior de modo a superar a histórica dualidade escolar brasileira.

Para esta dissertação, não obstante os desafios e dualidades apresentados, a política de educação profissional integral concebida legalmente como direito de cidadania estabelece interfaces com a assistência estudantil no atendimento das legítimas demandas socioassistenciais dos alunos, a exemplo da ampliação de seu universo sociocultural e artístico, do direito a uma educação profissional articulada à educação básica e a atividades de pesquisa e extensão com qualidade. Essa modalidade de educação assegura, ainda, o direito de estar na escola, nela permanecer e concluir o curso, considerando um universo de alunos que se diferenciam do ponto de vista econômico, social e cultural.

No capítulo seguinte, será feita uma abordagem histórica sobre o processo de constituição da assistência estudantil no IFG, no período de 1990 a 2012, incluindo uma análise sobre a organização e o alcance dos serviços, programas que compõem a assistência estudantil nesta instituição. Será ainda avaliado como os atores institucionais, gestores, profissionais e demandantes dos serviços percebem e qualificam essas demandas e ações assistenciais.

CAPÍTULO III

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFG: SERVIÇOS E PROGRAMAS VOLTADOS PARA AS NECESSIDADES SOCIAIS E AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS E SOCIOASSISTENCIAIS DOS ESTUDANTES

As instituições que atualmente formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte como já visto anteriormente, das dezenove escolas de aprendizes artífices, instituídas pelo Decreto presidencial nº 7.566 de 1909, assinado pelo presidente da República Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram, em 1930, para a supervisão do então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

No estado de Goiás, a Escola de Aprendizes Artífices foi fundada na antiga capital Vila Boa, atualmente cidade de Goiás. Naquela época, objetivava-se capacitar os alunos em distintos cursos e oficinas, tais como: de forjas e serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e correaria.

Em 1942, com a construção de Goiânia, a escola foi transferida para a nova capital, transformando-se em palco do primeiro batismo cultural da cidade. A instituição recebeu o nome de Escola Técnica de Goiânia, e houve a instalação de cursos técnicos na área industrial, integrados ao ensino médio. Em 1959, o ensino industrial foi elevado ao grau médio por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial, Lei nº 3552, e a instituição alcançou a condição de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), em agosto de 1965.

Em 1988, a Escola Técnica Federal ampliou sua presença em Goiás com a criação da Unidade descentralizada de Jataí, atualmente denominada *campus* de Jataí.

Com o decreto sem número, de 22 de março de 1999, a extinta Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Cefet-GO), uma instituição de ensino superior pública e gratuita, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e

modalidades de ensino com prioridade na área tecnológica. A partir desta data a instituição recebeu a autorização formal do MEC para oferecer cursos superiores.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, atendendo a uma proposta do governo federal, que desde 2003 editava novas medidas para a educação profissional no país, os centros federais de educação, ciência e tecnologia foram transformados em institutos federais. Desde 2008, portanto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) passou a constituir uma autarquia federal de regime especial vinculada ao Ministério da Educação.

No item seguinte, é apresentada a caracterização geral das instâncias responsáveis pela proposição e planejamento das ações sociais do IFG, e, dentre elas, as de assistência estudantil. O processo histórico de constituição das ações da assistência estudantil na instituição IFG é apresentado com base no recorte temporal proposto nesta dissertação (1990 a 2012), e nos resultados colhidos por meio da pesquisa de campo realizada.

3.1 O processo histórico da assistência estudantil no Instituto Federal de Goiás: um mecanismo de acesso e permanência articulado a uma política de educação profissional inclusiva, sob a égide do direito

A criação da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE) no IFG ocorreu no início da década de 1990, conforme estudo de Michelli (2010), quando a então Escola Técnica Federal de Goiás passou por uma reestruturação administrativa, e o serviço de orientação pedagógica foi desvinculado do serviço de assistência ao estudante. As ações relativas à assistência médica, odontológica, psicológica, social e de enfermagem, destinadas ao atendimento de alunos e servidores, foram agrupadas na CAE. Inicialmente, essa coordenação ficou sob a responsabilidade de professoras que contavam com o apoio de uma assistente social.

No início do ano 1990, uma assistente social concursada para o cargo, assumiu a CAE. Sua posse ocorreu em 1º de fevereiro de 1990, e a referida profissional continua na gestão dessa Coordenação, no *Campus Goiânia*, até a presente data. Na pesquisa realizada por este estudo, foi utilizado o recurso de história oral somente com essa servidora, pelo fato de não existirem na instituição registros e documentos que pudessem subsidiar o resgate de sua memória,

referente ao histórico das ações de assistência estudantil no IFG, no período proposto por este estudo.

É importante registrar que, na década de 1990, a instituição contava apenas com a sede em Goiânia e a Unidade de Jataí. Portanto, serão registradas as ações de assistência estudantil desenvolvidas na sede, por ter sido a primeira da instituição, e por ter se constituído, por muito tempo, a única referência no que se refere às ações socioassistenciais.

De acordo com o relato da assistente social, naquela época, no período anterior ao início do ano 1990, a CAE apresentava outro perfil. Apenas três pessoas atendiam aos alunos de uma maneira pontual e assistencialista. Essa profissional teve a tarefa de organizar o setor e estruturar a equipe multiprofissional que praticamente não existia:

tanto é que quando eu cheguei foi uma revolução. Eu cheguei para ajudar, mas acabei percebendo uma série de situações que existiam e que na verdade não eram corretas [...] tinha dois consultórios, um consultório médico e um odontológico que ficava lá no ginásio, sem a menor condição de atendimento, não tinha nem chaves, as pessoas não tinham privacidade no atendimento, não havia uma recepção, desta forma, as pessoas abriam a porta, era um ambiente inadequado. Então esse foi o cenário que eu encontrei, era necessário estruturar o espaço físico e recursos humanos [...] Aí a gente conseguiu ir montando a equipe [...] conforme o trabalho ia demandando, as necessidades iam surgindo [...] o setor foi sendo implementado.

Nessa época de estruturação, a CAE chegou a contar com quarenta servidores distribuídos da seguinte forma: quatro assistentes sociais, quatro médicos, quatro odontólogos, quatro psicólogos, quinze merendeiras, e outros profissionais. O lanche dos alunos era de responsabilidade dessa coordenação, deixando de existir por volta de 1995 a 1996, quando o governo federal não mais destinou verbas para esse serviço de alimentação.

Antes da criação da CAE, já existia o programa denominado Bolsa-trabalho, mas de forma inexpressiva, sendo ampliado gradativamente. O recurso financeiro que remunerava as ações de assistência estudantil tinha uma rubrica própria, fonte 250, administrada pelo Setor Financeiro (Sefor), mas insuficiente para atender à demanda existente. A partir de 1993, foi criada a Caixa Escolar, o que possibilitou a ampliação do número de bolsas e viabilizou outras ações de assistência estudantil.

A Caixa Escolar do então Cefet-Go, criada com base no artigo 37 do regimento interno da Instituição, era uma associação civil, com personalidade

jurídica própria, com autonomia administrativa e financeira, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos, constituída por prazo indeterminado e vinculada à direção geral. Foi criada também uma filial com CNPJ próprio na Unidade de Jataí, formada por um Conselho Administrativo que funcionava como órgão deliberativo, e que contava com uma Diretoria Executiva na sede, e na Unidade de Jataí, uma Subdiretoria Executiva. No início de 2004, após auditoria, foi extinta a Caixa Escolar, por determinação da Controladoria Geral da União (CGU) e do Tribunal de Contas da União (TCU).

Em 2004, o fechamento da Caixa Escolar desencadeou uma redução do número de bolsas-trabalho, por meio das quais os alunos prestavam serviço na instituição, como contrapartida. Essa modalidade de bolsa passou a ser chamada de bolsa de estudo, mas, na verdade, se constituía em bolsa-monitoria e bolsa-trabalho. O relato da servidora, a seguir, registra esse momento:

acabaram com a bolsa-trabalho e aí veio a figura da bolsa de estudo só no papel, porque, na verdade, os alunos continuavam a prestar o serviço, porque a instituição tinha um déficit de servidores. Essas bolsas foram sendo extintas gradativamente, primeiro nos setores administrativos e por fim, nos setores acadêmicos. Atualmente os auxílios estudantis substituíram a bolsa-estudo.

O sistema de bolsa-estudo finalizou em julho de 2011. A instituição, desde então, passou a oferecer aos seus educandos alguns programas que estão em vigor até a presente data, sob a forma de “auxílio” financeiro, que consiste em três “auxílios”: transporte, alimentação e permanência.

Em síntese, as ações de assistência estudantil no IFG, de 1990 até julho de 2011, resumiam-se a programas de bolsas, ou seja, bolsa-monitoria e bolsa-estudo, incluindo as ações de saúde direcionadas aos alunos e servidores. Atualmente, as atividades executadas e administradas pela Coordenação de Assistência Estudantil são: a) realizar levantamentos e estudos socioeconômicos para a seleção dos alunos demandantes dos programas; b) viabilizar atendimento psicológico, médico, odontológico e social aos estudantes; c) propor e desenvolver programas e ações preventivas de saúde, higiene e segurança dos estudantes.

O IFG encerrou definitivamente o programa bolsa de estudo e manteve a bolsa-monitoria. É importante registrar que o programa bolsa-monitoria não passa

pela avaliação do Serviço Social. A atuação desse setor será analisado posteriormente.

Esse cenário de mudanças no âmbito da assistência estudantil trouxe algumas inquietações e novas exigências, tanto para os gestores do IFG, como para os profissionais que atuavam em sua implementação. Contudo, há aspectos positivos, a exemplo da extinção do Programa de Bolsa de Estudo, em julho de 2011, atendendo à recomendação do Tribunal de Contas da União (TCU), conforme consta do Acórdão nº 1693/2011 TCU 1ª Câmara. Àquela época, os estudantes eram selecionados sobretudo por critérios socioeconômicos, recebiam uma bolsa mensal no valor de trezentos reais, e como contrapartida, prestavam vinte horas semanais de atividades no *campus*, incluindo os de natureza administrativa. Essas atividades nem sempre estavam relacionadas aos seus cursos, caracterizando substituição do trabalho do servidor, segundo o próprio TCU.

O IFG totaliza, atualmente, dez *campi* distribuídos pelo estado de Goiás, a saber: Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu, Luziânia, Formosa, Anápolis, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás. Os últimos foram criados em 2012.

As ações de assistência estudantil estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Uma proposta de novo regimento geral, preconiza em seu artigo 84:

a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) é o órgão responsável pela proposição e condução das políticas de estágio, inserção, valorização e interação dos profissionais formados pela instituição com o mundo do trabalho e pela proposição e condução das políticas de formação inicial e continuada de trabalhadores, políticas de assistência estudantil, bem como pela proposição e desenvolvimento de toda a política de extensão para o cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das metas e compromissos estabelecidos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O artigo 85, ainda não aprovado pelos órgãos competentes, mas cujos dispositivos já estão implementados, trata das competências, e dispõe, no inciso X, que à Proex cabe:

“Propor, planejar e desenvolver política de assistência estudantil aos alunos de todos os *campi* do Instituto Federal de Goiás, com vistas à melhor formação do cidadão, com atendimento especial à promoção da inclusão social”.

Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão existe o Departamento de Ações Sociais, e o artigo 87 da proposta do regimento geral estabelece:

“O Departamento de Ações Sociais é órgão subordinado à Pró-Reitoria de Extensão, responsável pela indução, orientação, viabilização e acompanhamento as políticas de formação inicial e continuada de trabalhadores, políticas de apoio e assistência ao estudante, de projetos, programas e eventos sociais, culturais e artísticos, esportivos e de inclusão social desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás”.

A proposta de regimento faz referência à Coordenação de Assistência Estudantil em seu artigo 201, e diz em seu *caput*:

“A Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) é um órgão subordinado ao Departamento de Pesquisa e pós Graduação e Extensão, responsável pelo desenvolvimento e conclusão do curso, projeto ou outra ação social promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás”.

Importante destacar que as atividades dos profissionais do Serviço Social são realizadas no IFG na Coordenação de Assistência Estudantil e na Coordenação de Recursos Humanos, lotação predominante do assistente social.

O artigo 203, do Regimento Geral, trata das competências da CAE:

- I – propor e viabilizar o desenvolvimento das políticas e coordenar ações de inclusão social, de apoio e assistência ao estudante, na perspectiva de atendimento a suas expectativas, necessidades e carências, para viabilização de sua permanência, desenvolvimento e conclusão do curso, projeto ou outra ação social promovida pelo Instituto Federal de Goiás;
- II – propor e coordenar no âmbito do *campus*, as ações estabelecidas pela política institucional de apoio e assistência ao estudante;
- III – coordenar, no âmbito do campus, o desenvolvimento de políticas de bolsas estudantis regulamentadas pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás;
- IV – desenvolver projetos e propor políticas e ações de assistência aos estudantes da instituição relacionados ao seu bem-estar social, físico e mental;
- V – propor e desenvolver programas e ações preventivas de saúde e seguranças dos estudantes do campus;
- VI – viabilizar o atendimento psicológico, médico, odontológico e social aos estudantes do campus;
- VII – coordenar, no âmbito do campus, a utilização do contrato de seguro aos estudantes e estagiários do Instituto Federal de Goiás;
- VIII – realizar levantamentos e estudos socioeconômicos, de etnia e outros, que contribuam para a avaliação e conhecimento do perfil dos candidatos e estudantes e contribuam para o direcionamento das ações institucionais;
- IX – zelar pelo cumprimento de todos os dispositivos estatutários e regimentais;
- XI – zelar pelo cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Metas e Compromissos estabelecidos para o Instituto Federal de Goiás;
- XII – subsidiar a elaboração do Relatório Anual de Gestão do Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, ao final de cada exercício;
- XIII – desenvolver outras atividades inerentes ao cargo, delegadas pela chefia do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação.

Percebe-se no discurso oficial presente no documento citado, uma grande ênfase atribuída a aspectos e dimensões como: a) políticas de formação e continuada de trabalhadores; b) políticas de apoio e de assistência estudantil, “com vistas à melhor formação do cidadão, com atendimento especial à promoção da inclusão social”; c) coordenação de ações de inclusão dos estudantes, “na perspectiva de atendimento a suas necessidades, expectativas e carências, para viabilização de sua permanência”; d) projetos e políticas relacionadas “ao bem-estar social, físico e mental” dos estudantes, dentre outros.

O item 3.2, a seguir, trata da gestão, implementação e financiamento das ações socioassistenciais no IFG.

3.2 Gestão, implementação e financiamento das ações socioassistenciais voltadas aos estudantes

Para Silva (2007), quanto menos investimentos e quanto menor for a prioridade dada à destinação das condições que venham garantir, com eficiência, os direitos de cidadania social aos estudantes de baixa renda que conseguem acessar as instituições federais de ensino superior, maior será a demanda por seleção sócio-econômica imposta ao cotidiano de trabalho do Serviço Social. Nesse processo, ao mesmo tempo em que contribui para a mediação do acesso, o Serviço Social também colabora com o processo de reprodução da exclusão social, inerente à lógica dominante de reprodução da desigualdade no interior das universidades.

O Instituto Federal de Goiás conta com uma verba específica, rubrica nº 2031. Ação 2031 20RL, que dispõe sobre o funcionamento das instituições federais de educação profissional e tecnológica, no que se refere à finalidade e à descrição do uso dos recursos financeiros:

Garantir o funcionamento das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, proporcionando melhor aproveitamento do aluno e melhoria contínua de qualidade do ensino.

Descrição

Gestão administrativa, financeira e técnica, desenvolvimento de ações visando o funcionamento dos cursos das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, manutenção dos serviços terceirizados, pagamento de serviços públicos e de pessoal ativo, manutenção de infraestrutura física por meio de obras de pequeno vulto que envolvam ampliação/reforma/adaptação e aquisição e/ou reposição de materiais, inclusive aquelas inerentes às pequenas obras, observados os limites da

legislação vigente, aquisição e/ou reposição de acervo bibliográfico, veículos e transporte escolar, capacitação de recursos humanos, prestação de serviços à comunidade, promoção de subsídios para estudos, análises, diagnósticos, pesquisas e publicações científicas, bem como demais contratações necessárias ao desenvolvimento de suas atividades (Brasil, 2012)

A Ação 2031 2994, que dispõe sobre a assistência ao educando da educação profissional e sobre o funcionamento das instituições federais de educação profissional e tecnológica, no que se refere à realização das ações relacionadas à assistência ao estudante no campo da finalidade e descrição, preconiza:

suprir as necessidades básicas do educando, proporcionando condições para sua permanência e melhor desempenho na escola.

Descrição:

fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de assistência social ao educando, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o bom desempenho do aluno na escola (Brasil, MPOG, 2012).

Com base nessa disposição legal, o IFG utiliza recursos financeiros próprios para o pagamento do auxílio permanência dos cursos técnicos integrados, dos cursos da modalidade Proeja e dos cursos de ensino superior. Os recursos financeiros referentes à assistência ao educando são utilizados para o financiamento de vários benefícios de natureza distinta, tais como: a) pagamento de despesas com alimentação; b) alojamento e transporte em atividades extraclasse, como micro-estágios e visitas técnicas; c) pagamento de bolsas de monitoria. A seleção se faz por meio de edital e é de responsabilidade do departamento de ensino; d) bolsas de estágio também realizadas por meio de Edital, a cargo da Coordenação de Interação Escola-Empresa. O processo de seleção de iniciação científica dos planos de trabalho e de bolsas fica a cargo da Pró-Reitoria de Pesquisa.

A definição de critérios, bem como a quantidade de “auxílios” financeiros (alimentação, transporte e permanência), a serem distribuídos para os nove *campi*, são atribuições de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, e devem levar em consideração o número de matrículas e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de cada *campus*. A Pró-Reitoria de Extensão é responsável pelo acompanhamento da implementação dessas ações.

Para melhor entendimento sobre os mecanismos utilizados no financiamento, bem como acerca do uso de recursos, rubrica e distribuição das ações de

assistência estudantil no IFG, segue o relato de dois gestores, responsáveis por essa área:

se você for indagar lá na Pró-reitora de administração, o que você vai receber como explicação: o governo descentraliza um montante, por exemplo, a previsão para o ano que vem, quatro milhões e alguma coisa. Desse montante, o montante que está designado para assistência estudantil, que é um ponto que a gente precisa analisar, o que o governo está chamando de assistência estudantil: o quê que o Instituto está trabalhando como assistência estudantil? Aí quando você vai verificar o quê que tem nesse montante, o quê que vai pagar para a iniciação científica, bolsas de estágio, auxílio permanência, tirando a iniciação científica de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq] que tem recursos próprios. Há um leque de itens que é como se fosse uma rubrica única, então vem um montante para aquele valor lá específico [...] o programa bolsa permanência é uma parte deste mesmo montante de recurso financeiro (gestor 7).

tem uma determinação que é, essa verba, ela vem para a política de assistência ao educando, tudo que diz respeito ao educando, aí vai desde os auxílios até as bolsas. Bolsa de estágio, bolsa de monitoria, tudo está dentro desse item orçamentário. E aí, o quê que acontece? Aí você tem lá a destinação dos percentuais, sempre de acordo com o que mais tem demandado, por exemplo, os auxílios aos estudantes é muito forte, então, o orçamento, é, substancialmente, dado para os auxílios permanência, transporte, alimentação, e aí você tem depois as bolsas monitoria, bolsas de estágio [...] Isto tudo aí passa também pela aprovação do Congresso, e do governo e está diretamente ligado ao quantitativo de alunos que a gente tem, atende de matrículas. Nosso orçamento está vinculado ao quantitativo de matrículas [...] (gestor 06).

No segundo semestre de 2012, foi elaborado por uma assistente social do *campus* de Jataí um documento contendo o levantamento e análise dos investimentos e recursos previstos e realizados nos programas e ações da assistência estudantil no IFG, previstos e realizados no período de 2010 a 2013. Como subsídio, o documento contou com dados disponíveis na Secretaria de Orçamento Federal do Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG). Dentre outros, o documento objetivou dar suporte para melhor compreensão acerca das orientações da Proad quanto à execução financeira dos programas e ações de assistência estudantil, contribuindo, dessa forma, para melhor conhecimento da questão orçamentária pelos servidores que trabalham diretamente com os programas e as ações na instituição.

O documento revela os seguintes dados sobre os investimentos e execução financeira de recursos previstos e realizados com as ações e programas de assistência estudantil, no IFG, no período de 2010 a 2013, sistematizados no

Quadro 1 que aponta Investimentos nas ações e programas de assistência estudantil.

Quadro 1 2010 a 2013 em R\$ Lei orçamentária anual (PLOA)

ANO	PLOA / Memo. PROAD		Relatório de gestão	Total de Investimentos	Total de estudantes matriculados ²
	Ação 2031 2994	Ação 2031 20RL			
2010	639.000,00	Dado indisponível	1.301.763,00	1.301.763,00	Dado indisponível
2011	3.473.392,00	Dado indisponível	2.540.323,72	Dado indisponível	Dado indisponível
2012	3.884.267,00	1.344.933,00	Dado indisponível	5.229.200,00	12.129
2013	4.742.795,00	2.378.205,00	Dado indisponível	7.121.000,00	Dado indisponível

MICHELLI, 2012. Não publicado.

No quadro 1, a Ação 2031 2994 informa que foram previstos para a Assistência ao Educando da Educação Profissional, no Orçamento de 2010 (BRASIL, 2010), o montante de seiscentos e trinta e nove milhões de reais, conforme consta no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2010. Entretanto, de acordo com o anexo II do Relatório de Gestão 2010 (IFG, 2010) foram investidos um milhão, trezentos e um mil, setecentos e sessenta e três reais e setenta e um centavos na despesa rubrica 3.3.90.18, referente a auxílio financeiro a estudantes.

De acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que estende o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) aos institutos federais, no orçamento de 2011 (IFG, 2011), verifica-se que a execução financeira da mesma ação 2031 2994 passou para três milhões, quatrocentos e setenta e três mil, trezentos e noventa e dois reais. No entanto, conforme demonstra o anexo II do Relatório de Gestão 2011, foram investidos somente dois milhões, quinhentos e quarenta mil, trezentos e vinte três reais e setenta e dois centavos na despesa

² O Departamento de Administração Acadêmica (DAA) /Pró-Reitoria de Ensino / IFG, não pôde informar os dados de 2010 e 2011, devido a mudanças no sistema.

3.3.90.18 que dispõe sobre Auxílio financeiro a estudantes. Não foram identificados outros investimentos no Relatório de Gestão 2011 que justificariam o não cumprimento das metas estabelecidas, em decorrência das variações decorrentes de ingressos, transferências ou trancamentos de matrículas, uma vez que as referidas ações estão previstas em documento do IFG (2012), como “atividade fim”:

as Ações 2992-Funcionamento da Educação Profissional e 2994-Assistência ao Educando da Educação Profissional do Instituto Federal de Goiás, que estão diretamente relacionadas com a atividade fim da Instituição, viabilizaram a manutenção e o funcionamento da mesma e garantiram o atendimento das demandas essenciais. Estas possuem a meta física não cumulativa do aluno matriculado e assistido, ou seja, será constante para todos os meses, pois o benefício/auxílio será concedido aos mesmos alunos no decorrer dos meses subsequentes, somente ocorrendo “pequenas variações com novos ingressos, transferências ou trancamentos de matrículas”, porém há de se considerar que estas variações na Ação 2994 são pequenas, mas *impactantes na análise do cumprimento das metas* (IFG, 2012, p. 29).

A respeito das variações presentes no cumprimento das metas orçamentárias, acrescentam-se os casos de evasão, também frequentes principalmente nos cursos do Proeja. O atraso na publicação do Edital 2011/1 do Programa de Auxílios Financeiros a Estudantes (Pafe) constitui outro fator a ser considerado, pois foram pagas apenas sete parcelas, em 2011, referentes aos meses de junho a dezembro (MICHELLI, 2012).

Em 2012, foram pagas onze parcelas dos auxílios financeiros a estudantes, sendo duas relativas aos meses de janeiro e fevereiro como reposição da greve, e nove, ao período de abril a dezembro. Houve também a universalização do valor do auxílio alimentação, no valor de cento e vinte reais, pago mensalmente a todos os estudantes matriculados e que frequentam os cursos técnicos em regime integral, instituído a partir de 2012, na maioria dos *campi*, o que também exigiu um reforço na previsão orçamentária da assistência estudantil (MICHELLI, 2012).

O quadro 1 evidencia, ainda, que, no PLOA 2012, a Ação 2031 2994 passou para três milhões, oitocentos e oitenta e quatro mil, duzentos e sessenta e sete reais, representando um aumento de aproximadamente 12% em relação ao valor praticado em 2011, e o Memorando Circular nº 010/PROAD/IFG/2012 informa que parte do orçamento de custeio da ação 2031 20RL está sendo direcionada para assegurar ações e programas de assistência estudantil e apresenta uma previsão de investimentos que totaliza cinco milhões, duzentos e vinte nove mil e duzentos reais.

Assim, em 2012, utilizaram-se um milhão, trezentos e quarenta e quatro mil, novecentos e trinta e três reais da Ação 2031 20RL, dos quais um milhão e noventa e seis mil reais corresponde ao pagamento das bolsas de monitoria, estágio e de iniciação científica, que não caracterizam assistência estudantil. Constata-se um reforço às ações e programas de assistência Estudantil, que, de fato, corresponde a duzentos e quarenta e oito mil, novecentos e trinta e três reais (MICHELLI, 2012).

No entanto, é importante registrar as implicações e os efeitos provocados por esses mecanismos e variações no montante de recursos destinados às ações de assistência estudantil, objeto de análise do presente estudo. Um aspecto a considerar é que a instituição, ao caracterizar bolsa-monitoria, de estágio e de iniciação científica como ações vinculadas à assistência estudantil, mais que promover a inclusão dos estudantes oriundos da classe que vive do próprio trabalho, está reproduzindo as relações de classe estabelecidas na sociedade, uma vez que o acesso às bolsas citadas com valores individuais entre trezentos e sessenta reais e quatrocentos reais, se dá por critério de mérito, isto é, os estudantes são selecionados pelo seu desempenho escolar. Ocorre que o resultado desse desempenho não é fruto apenas de competência, uma vez que depende essencialmente das oportunidades de acesso desse segmento às demais políticas públicas e aos meios culturais, dentre outros fatores. Outro agravante é que o acesso aos “auxílios”, no valor individual de cento e vinte reais, se dá por meio de estudo social, e, em razão da grande demanda, tem sido possível atender apenas estudantes em situação de acentuada vulnerabilidade e/ou risco social, o que tem gerado um extenso cadastro de reserva.

Confirmando os dados da pesquisa, três assistentes sociais avaliam que as ações de assistência estudantil na instituição não são suficientes, na perspectiva do direito, e reproduzem as relações de classe estabelecidas na sociedade:

sim, ao se utilizar recursos da assistência estudantil para pagar bolsas de monitoria, estágio e iniciação científica [...] (assistente social 1).

no momento em que não é vista como direito, não é utilizada como espaço prático de cidadania, em que se garante o mínimo e se reproduz um processo de exclusão [...] (assistente social 2).

a assistência ao estudante tem que caminhar na direção de consolidar um direito e não ter um caráter eventual e fragmentado como resposta à problemática social apresentada pelo estudante [...] (assistente social 4).

Retomando a perspectiva orçamentária, destaca-se que o PLOA 2013, aponta a Ação 2031 2994, no valor de quatro milhões, setecentos e quarenta e dois mil, setecentos e noventa e cinco reais com um aumento de aproximadamente 22% em relação ao montante correspondente praticado em 2012. De acordo com o Quadro de Detalhamento das Despesas (QDD), para 2013, está previsto a utilização de mais dois milhões, trezentos e setenta e oito mil, duzentos e cinco reais da Ação 2031 20RL, por meio da despesa 3.3.90.18.00, referente a auxílio financeiro a estudantes, totalizando sete milhões, cento e vinte um mil reais a ser investido nos programas e ações de assistência estudantil, em 2013, o que representa um aumento de aproximadamente 36%, em relação ao investimento previsto para 2012 (MICHELLE, 2012).

Com base no exposto, constata-se que o montante de recursos destinados às ações de assistência aos educandos aumenta a cada ano, o que demonstra interesse do governo federal em financiar essas ações, com prioridade. Faz-se necessário, contudo, questionar se as ações vinculadas à bolsa-monitoria, de iniciação científica e de estágio, que levam em conta o mérito e o desempenho escolar, devem continuar sendo classificadas como de assistência estudantil. Outra questão consiste em desvelar, se, de fato, essas ações se pautam por critérios de justiça social redistributiva, ou seja, de forma igualitária, e se estão voltadas à garantia da cidadania social dos alunos demandantes da assistência social na instituição.

Os dados produzidos pela pesquisa de campo indicam que a Reitoria, a Proad, a Proex, e os profissionais do Serviço Social, necessitam estabelecer um diálogo para buscar um entendimento comum sobre a concepção e a prática da assistência estudantil na instituição. Os relatos revelam a inexistência desse diálogo, quando os próprios gestores sugerem maior interação entre as diversas áreas, como ação estratégica na gestão da assistência estudantil:

eu acho que a assistência social na instituição precisaria ser melhor compreendida pela instituição como um todo e isso só vai acontecer se ela for fruto de um debate institucional. Gestores das diversas áreas precisam interagir com a equipe da assistência estudantil de tal forma a ter um entendimento comum e melhor sobre essa política. (gestor 05).

há a necessidade de se dar uma outra visibilidade para a assistência estudantil no IFG, desde o professorado até os servidores para que eles possam compreender qual a função da assistência estudantil e até mesmo o que é e em que consiste a assistência estudantil [...] (gestor 07).

Seria de grande relevância ouvir a opinião de todos os servidores envolvidos na política de assistência estudantil, no IFG, além do parecer dos gestores. A participação também dos alunos sobre suas verdadeiras necessidades, bem como sobre o processo de elaboração dos programas e projetos, teria um significado diferente, porque lhes daria uma consistência maior, uma vez que as ações estariam respondendo diretamente às suas demandas, considerando que o próprio PDI, como se viu anteriormente, estimula a aproximação, a participação e a organização dos discentes.

A Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE) de cada *campus* tem a atribuição de executar os programas, fazendo a seleção dos alunos demandantes dos chamados “auxílios” financeiros, bem como o seu acompanhamento sistemático. Ocorre que a seleção e o acompanhamento da bolsa-monitoria, do estágio e as visitas técnicas não têm vinculação direta com a CAE.

O setor de saúde, conforme proposta de regimento que já está sendo implementada, não está mais subordinado à CAE, mas, sim, à Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social de cada *campus*. Contudo, mesmo com essa proposta de mudança, os atendimentos aos alunos continuam sendo realizados.

Em síntese, atualmente, as ações e os programas caracterizados como sendo de assistência estudantil na instituição IFG, são: bolsa-monitoria, bolsa de iniciação científica, de “auxílio” financeiro (transporte, alimentação, permanência), de auxílio financeiro para a participação em visitas técnicas e atividades extraclasse, atendimento médico odontológico de caráter emergencial e atendimento psicossocial.

No próximo item será realizada uma abordagem sobre a concepção e prática do Serviço Social e sobre sua atuação no contexto da política de educação profissional, com destaque para sua materialização na instituição IFG.

3.3 Atuação do Serviço Social no IFG: concepção e prática profissional

Para compreender o significado da profissão e o aspecto político pedagógico da prática do assistente social, faz-se necessário um aporte teórico e histórico por meio do qual se revele o tom ideológico e político que perpassa e direciona o pensar

e o agir profissional. Trata-se de uma profissão de caráter técnico/científico de nível superior, regulamentada pela Lei nº 8.662/93 (BRASIL, 1993).

O assistente social desenvolve sua prática profissional em âmbito institucional, apesar de sua atuação estar inscrita na divisão social e técnica do trabalho, como profissional liberal. O Serviço Social está fortemente ligado a uma instituição pública ou privada na execução de suas políticas sociais. Os assistentes sociais atuam no desvelamento e análise das mais variadas manifestações da questão social, que, por seu turno, expressa as contradições presentes na relação capital e trabalho.

Para Iamamoto (2003), para captar o significado social da profissão de Serviço Social na sociedade capitalista, é preciso situá-la como um dos elementos que integra a reprodução das relações de produção e das relações de classes, e do relacionamento contraditório que existe entre elas. No entanto, existe o esforço de compreender a profissão historicamente situada, configurada como um tipo de especialização do trabalho coletivo, peculiar à sociedade capitalista.

Iamamoto (2003) entende que a compreensão da profissão de Serviço Social implica o esforço de inseri-la no conjunto de condições e relações sociais que lhe atribuem um significado e por meio das quais ela se torna possível e necessária. A seu ver, a profissão apresenta-se como um tipo de especialização do trabalho coletivo, à medida que passa a ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada. O desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais produzidas nesse processo determinam novas necessidades sociais e novos impasses que culminam na exigência de profissionais especialmente qualificados para seu atendimento, segundo os parâmetros de racionalidade e de eficiência constitutivas da sociedade capitalista.

Iamamoto (2003) analisa que o Serviço Social surgiu e se desenvolveu como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo como pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana, pelo ângulo da emergência de novas classes sociais, com a constituição e a expansão do proletariado e da burguesia industrial. Essa constituição histórica resultou em modificações que podem ser verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas históricas específicas. Nesse contexto, a hegemonia do capital industrial e financeiro afirma-se e faz surgir

novas formas da chamada questão social, a qual se torna a base de justificação desse tipo de trabalho especializado do assistente social, no cotidiano institucional e da vida social. Para a autora,

a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão (IAMAMATO, 2003, p. 77).

Ainda conforme Iamamoto (2003), o Estado passou a intervir diretamente nas relações sociais contraditórias entre os donos do capital e a classe trabalhadora, estabelecendo não somente uma regulação jurídica do mercado de trabalho, por meio de legislação social e trabalhista específicas, mas também gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social. A autora analisa que o Serviço Social, no Brasil, afirma-se como profissão estreitamente integrada ao setor público em especial, diante da progressiva ampliação do controle no âmbito da ação do Estado relativa à sociedade civil. Contudo, a profissão também tem seu espaço em organizações privadas, dedicadas às atividades produtivas e à prestação de serviços sociais à população.

Ao fazer uma análise da profissão, na atualidade, Iamamoto (2008) aponta que o mercado de trabalho exige um profissional cada vez mais qualificado, e que ele, deve reforçar e ampliar sua competência crítica, não sendo apenas um executor de tarefas, mas que seja capaz de analisar, pesquisar, decifrar a realidade e propor ações efetivas. O novo perfil que se busca construir é de um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em sua dimensão macro como em suas manifestações cotidianas, que seja criativo e inventivo, capaz de entender o tempo presente, e nele atuar, contribuindo, também, para os rumos da história.

Outro aspecto a ser destacado no que se refere à profissão é que, embora regulamentada como uma profissão liberal, ela não se realiza como tal, uma vez que o assistente social não detém os meios para a efetivação de um trabalho autônomo, ou seja, financeiros, técnicos e humanos, necessários para o exercício profissional. Ele depende de recursos previstos nos programas e projetos da instituição que o requisita e o contrata, por meio dos quais é exercido o trabalho especializado (IAMAMOTO, 2008).

O assistente social dispõe, portanto, de uma relativa autonomia na efetivação de seu trabalho e depende da organização de sua atividade, seja no âmbito do Estado, da empresa, ou das entidades não governamentais. Trata-se de um ator institucional que viabiliza aos usuários o acesso a bens e serviços categorizados como direitos sociais, mobiliza recursos para sua realização, estabelece prioridades a serem cumpridas, interfere na definição de papéis e funções que compõem o cotidiano do trabalho institucional.

Ao analisar o produto do trabalho do Serviço Social, Iamamoto (2008) avalia que o profissional interfere na reprodução da força de trabalho por meio dos serviços sociais previstos nos programas, com base nos quais se trabalha nas áreas de assistência, saúde e educação, objeto deste estudo, e ainda nas condições habitacionais e outras políticas sociais. Nesses casos, o assistente social torna-se socialmente necessário porque sua atuação refere-se a questões que dizem respeito à sobrevivência social e material dos setores majoritários da classe trabalhadora, à atenção às suas necessidades sociais básicas, entendidas por este estudo como conteúdo legítimo das políticas sociais e como fundamento dos direitos sociais (VIANA, 2012).

O assistente social, portanto, não trabalha apenas no campo material. A atuação do profissional incide também nos efeitos produzidos sobre o campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da arte e da cultura, que, por sua vez, têm efeitos reais sobre o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos.

Os profissionais de Serviço Social contribuem, ainda, para a socialização de informações que subsidiam a formulação e gestão de políticas e o acesso aos direitos sociais viabilizam o uso de recursos legais em prol dos interesses da sociedade civil organizada. Interferem na gestão e avaliação daquelas políticas, ampliando o acesso a informações dirigidas aos indivíduos sociais, para que possam lutar e interferir na alteração dos rumos da vida em sociedade (IAMAMOTO, 2008).

Como já analisado anteriormente, o Serviço Social é uma profissão que para se realizar, depende das instituições empregadoras. Como o assistente social dispõe de uma relativa autonomia em seu exercício profissional, e, como os trabalhos profissionais não seguem a mesma concepção e prática, faz-se necessário a reafirmação da necessidade de componentes ético-políticos no exercício da profissão, além dos aspectos teórico-metodológicos e técnico-operativos realçados no projeto ético e político da profissão.

Nesse sentido, a profissão dispõe de instrumentos legais como a Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993) e o Código de Ética Profissional (BRASIL, 1993) que reafirmam seu compromisso com a garantia da liberdade e da justiça social redistributiva. O documento do Conselho Federal de Serviço Social (Cefess) é enfático ao afirmar:

no campo educacional, objeto deste estudo, é destinado ao profissional uma tarefa, ou mesmo um desafio, o de construir uma intervenção qualificada, que tem como um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional, o “posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática, o que significa ser necessário empreender uma construção coletiva, como categoria profissional, a ser caracterizada por caminhos e experiências diferenciadas, mas com o mesmo propósito (CFESS, 2001, p. 2).

O Serviço Social no espaço educacional tem a possibilidade de colaborar para a realização de diagnósticos sociais, apontando alternativas à problemática familiar e social vivida pelos alunos, o que poderá produzir melhorias em suas condições de vida e de enfrentamento no cotidiano escolar. O assistente social tem, dentre outras atribuições, a função de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais dos alunos e de suas famílias, objetivando saná-los ou atenuá-los, mediante um trabalho social integrado e compartilhado com os profissionais da educação e de áreas afins.

Conforme estudo realizado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2001) sobre a atuação do assistente social na educação, a contribuição do profissional consiste em identificar fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais preocupam o campo educacional na atualidade, tais como: a) evasão escolar; b) baixo rendimento escolar; c) atitudes e comportamentos agressivos; d) situações de risco pessoal e social e outros. Esses processos apontam questões de grande complexidade, que precisam de intervenção conjunta realizada por diferentes profissionais, como pedagogos, educadores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros, pela família e gestores governamentais, possibilitando, desta forma, uma ação global e articulada, e por esta razão, mais efetiva.

Outra contribuição profissional importante do assistente social diz respeito à realização do devido encaminhamento aos serviços sociais assistenciais, que muitas vezes são necessários a alunos da rede pública que apresentam dificuldades

financeiras, contribuindo para a efetivação do seu direito à educação e à assistência social como um bem público e de direito.

Os profissionais de Serviço Social são assistentes sociais habilitados para o exercício da profissão e que também atuam no âmbito escolar. Nesse campo, têm como atividades técnicas profissionais específicas, dentre outras, as seguintes funções: a) desenvolvimento de pesquisas de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar; b) elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; c) participação, em equipe multidisciplinar, na elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública; d) articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades sociais/humanas básicas; e) realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma a assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente (CFESS, 2001, p. 7).

Além dessas funções, outras atividades pertinentes ao Serviço Social estão previstas no artigo 4º da Lei nº 8.662/93 (BRASIL, 1993). Para fins deste estudo, torna-se importante destacar, as atividades que constituem competências do assistente social: a) elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais emanadas de órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; b) elaborar coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social, com participação da sociedade civil; c) orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais, com o objetivo de identificar recursos e delas fazer uso no atendimento e na defesa de seus direitos; d) planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais.

Diante do exposto, procurar-se-á identificar a seguir, como se efetiva a atuação do Serviço Social no IFG, bem como seu papel nas ações de assistência, com destaque para a assistência estudantil e para a percepção que os gestores têm das atribuições desse profissional.

Com base no resgate histórico feito sobre a institucionalização da assistência estudantil no IFG, a frente de trabalho do assistente social na instituição teve seu início, na CAE, com as atribuições já apontadas por este estudo. O quadro de profissionais foi aumentando gradualmente, a partir de 2006 e 2007, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e, posteriormente, com a criação da Coordenação de Assistência ao Servidor inserida na Coordenação de Recursos Humanos da instituição.

O aumento recente e gradativo do quadro possibilitou uma ação coletiva da categoria profissional para dar maior visibilidade ao Serviço Social e elaborar propostas para a formulação de um Plano de Ação Institucional, e de uma política de assistência estudantil, à luz dos princípios e diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, PNAS/2004/SUAS, 2005).

Conforme estudo de Michelli (2010), no período de 1990 a 2003, o Serviço Social no IFG, foi marcado pelos recursos oriundos da Caixa Escolar que financiava as ações de assistência estudantil. Os recursos financeiros recolhidos eram distribuídos mediante confirmação das necessidades e obedecia a rubricas previstas na proposta orçamentária do ano em curso, respeitando a disponibilidade da caixa e as normas estatutárias. O processo específico era apreciado pela diretoria ou subdiretoria das quais o assistente social era membro executivo.

Michelli (2010) analisa que aquele contexto foi impactante e representou um significativo retrocesso na trajetória do Serviço Social no IFG, pelo fato de, naquele período, o setor de atuação dos assistentes sociais estar sendo estruturado e institucionalizado, ocorrendo uma intercorrência negativa na construção de sua identidade profissional. Como consequência, esse impacto contribuiu para uma atuação profissional marcada por ações pontuais, assistencialistas e imediatistas, próprias do burocratismo característico de algumas instituições estatais.

No contexto atual, constata-se que se vislumbra a possibilidade de contar com uma participação mais efetiva dos profissionais na construção das políticas assistenciais na instituição. A mobilização e a inquietação dos profissionais do Serviço Social tem indicado, como necessidade, a construção de uma nova prática profissional, apontando como alternativa não serem meros executores de atividades apresentadas pelas coordenações. Soma-se a esse aspecto, o fato de o mercado de trabalho exigir um profissional cada vez mais qualificado, com o objetivo de reforçar e ampliar sua competência crítica, não só como executor de tarefas, mas como um

profissional afinado na análise dos processos sociais, que problematize os fenômenos presentes na realidade social por meio da pesquisa, e que seja criativo e inventivo, capaz de entender o tempo presente, e nele atuar, contribuindo, também, para novos rumos da história.

Os relatos em destaque revelam que os gestores no IFG, atribuem ao assistente social um papel fundamental na consolidação da função social da instituição e da política de assistência estudantil no IFG:

olha, o assistente social na instituição, tem primeiro o papel de ser o profissional com formação adequada para opinar e pra apontar os rumos dos programas que tenham por finalidade melhorar a condição socioeconômica dos nossos estudantes, acho que esse é o primeiro papel [...] (gestor 5)

acho que eu vou frisar novamente que o assistente social hoje tem um papel muito importante no sentido de garantir a defesa do direito à educação (gestor 6)

eu tenho analisado cada vez mais o quanto é fundamental o assistente social e aí, principalmente, como eu disse, a Proex conta com uma assistente social [...] porque é o profissional que de fato vai fazer a análise socioeconômica, é ele que conhece mais diretamente a política da assistência estudantil [...] (gestor 7).

Observa-se que as expectativas dos gestores em relação ao trabalho do assistente social têm relação direta com o papel que eles atribuem ao profissional:

o assistente social tem o papel fundamentalmente de ampliar a função social da instituição, de ampliar o nosso acesso a esse público que a gente ainda não atende. De fortalecer políticas de inclusão social [...] (gestor 6).

a gente precisa caminhar pra um processo de gestão em que a formulação das políticas institucionais passe por um debate mais amplo permitindo inclusive que a equipe de assistentes sociais, assim como de outras equipes técnicas existentes dentro da instituição, possam contribuir. A gente tem ficado muito restrito à visão dos educadores [...] enfim, uma visão mais diversa, porque essa visão diversa reflete a visão da sociedade que é a grande demandante de nossos serviços [...] (gestor 5).

minha expectativa maior com relação a esses profissionais é que eles contribuam para a avaliação da eficácia das políticas implementadas [...] tanto os assistentes sociais quanto os demais profissionais que trabalham na Assistência Estudantil [...] (Gestor 4).

Esses dados sinalizam a possibilidade de um protagonismo da categoria em referência à proposta de política de educação profissional e de assistência estudantil, mas, ao mesmo tempo, pode significar apenas um discurso que, na prática, não se efetiva. Os assistentes sociais disseram encontrar, no exercício de

suas atividades no IFG, dificuldades para participar efetivamente da formulação e proposição de políticas de forma que sejam levadas em consideração pelo comando hierárquico da instituição. Para alguns, eles devem continuar apenas como executores das ações existentes. Esta constatação fica evidente nas respostas obtidas pelos assistentes sociais, diante da indagação por que eles não participam ou não são convidados a fazer parte da equipe que elabora, propõe e define as ações de assistência estudantil. A seguir, alguns relatos:

a gestão do IFG, principalmente na Reitoria, é bastante centralizada com o predomínio de decisões de Gabinete, envolvendo apenas o primeiro escalão, a Reitoria e os diretores de campus, na instância denominada Colégio de Dirigentes [...] (assistente social 1).

acredito que seja porque as decisões são sempre tomadas de “cima para baixo”. Nem sempre o que importa são os interesses e necessidades dos alunos, mas sim da instituição. Mas, aos poucos essa realidade está mudando [...] (assistente social 2).

acredito que existe uma falta de informação sobre o nosso papel como assistentes sociais. Existe também questões políticas relacionadas as esferas do poder que dificultam nossa ação (assistente social 3).

fomos perdendo espaço gradativamente. Quando tomamos conhecimento já haviam sido mudadas todas as chefias e estamos alheios. A Reitoria se fechou, e as decisões chegam prontas. É necessário buscar o espaço novamente, construir instrumentos que viabilizem nosso acesso às informações (assistente social 4).

Este estudo tem a intenção de contribuir com o trabalho da instituição, evidenciando o olhar do assistente social e explicitar, segundo sua ótica, o papel do Serviço Social em relação às políticas socioassistenciais. Não perde de vista que a política de assistência estudantil é um espaço contraditório pelo fato de comportar interesses distintos. Entende-se que os programas e ações institucionais nem sempre estão voltados para a garantia da cidadania social dos estudantes viabilizando a ampliação de acesso, permanência e conclusão do curso com êxito, pelos alunos, e conforme suas necessidades sociais, como abordado neste estudo nos capítulos anteriores.

No tocante à política de assistência estudantil, os dados empíricos confirmam, com base na análise das assistentes sociais que, no IFG, ainda não existe de fato uma política de assistência estudantil, com princípios e diretrizes claras:

a proposta de Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), ainda não foi regulamentada [...] (assistente social 1).

a que tem (existe) não está aprovada e nem implantada. O que dispomos hoje são apenas auxílios isolados e eles não podem ser considerados como política, e sim como parte dela. (assistente social 3).

No item seguinte 3.4, serão analisados, com base na pesquisa de campo realizada, os conceitos e as representações sociais dos sujeitos institucionais acerca da efetividade das ações voltadas à assistência estudantil no IFG. Em um primeiro momento, analisar-se-á o relato de gestores e profissionais responsáveis pela proposição e execução das principais ações realizadas no IFG, com destaque para o que entendem sobre a temática. A seguir, no item 3.4.1, será realizada a caracterização geral e perfil dos alunos, bem como sua percepção sobre os conceitos de cidadania, direito social e assistência estudantil.

3.4 Pesquisa e conhecimento da realidade: registros dos sujeitos institucionais

A abordagem utilizada pela pesquisa foi qualitativa, complementada com a dimensão quantitativa. Por tratar-se de pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários, vistos como legítimos procedimentos de coleta de dados necessários à constituição do estudo científico na apreensão das mediações do objeto.

Segundo Minayo (2007), os dois tipos de abordagem (qualitativa e quantitativa) e os dados delas advindos não são incompatíveis, mas sim complementares, e quando bem trabalhados teórica e empiricamente, produzem riqueza de informações, maior aprofundamento e fidedignidade interpretativa.

Vale ressaltar que o pesquisador, ao entrar em contato com os sujeitos selecionados e colaboradores, esclareceu-os sobre os objetivos da pesquisa, conforme conteúdo constante no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), do anexo 1. A proposição técnica do TCLE considera a declaração de consentimento convergente e uma relação de mútuo respeito contemplada na Norma da Resolução 196/96, do Ministério da Saúde (MS). Buscou-se cumprir e assegurar os quatro princípios que constituem os referenciais básicos da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, como também os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos profissionais e aos alunos participantes da pesquisa.

Com base no que os dados revelam, infere-se que a assistência estudantil no IFG ainda possui uma conformação burocratizada e insuficiente e um alcance limitado, o que pode ser verificado no relato dos gestores, a seguir:

uma gestão que está submetida a uma política maior do governo federal, por exemplo, principalmente, na questão do quantitativo do orçamento. Nós sabemos, por exemplo, que não avançamos esse ano para o aumento do quantitativo de auxílio para o estudante em função mesmo da questão orçamentária da política e do governo federal. De fato, nesse sentido, nós deixamos de atender, provavelmente, muitos educandos que precisam desses auxílios como auxílio transporte, auxílio permanência, auxílio alimentação, a gente tem consciência disso [...] (gestor 6).

as ações acabam se concentrando nos auxílios estudantis e em discussões de como que isso deveria se dar no *campus*, então, a gente acabou tendo um trabalho mais burocrático, de levantamento de alunos que estão na faixa para receber os auxílios, da seleção desses alunos, montagem de folhas de pagamento [...] (gestor 4).

as ações precisam ser repensadas, elas precisam ser analisadas. Até o caso do tempo integral, chega como uma política do governo, né? Do Ministério da Educação veio o pacote fechado que todos os estudantes vão receber o valor x, que está no tempo integral, então, isso aí gerou um conflito no *campus*, principalmente, por parte dos assistentes sociais, [...] (gestor 7).

A concentração de decisões e a burocracia operacional também ficam evidenciadas na percepção de uma assistente social, quando indagada se as ações de assistência estudantil têm uma conformação burocratizada e inoperante, resultante do lugar que a dimensão social ocupa na instituição. Sua resposta foi positiva, ao argumentar que

o assistente social tem ficado muito preso à operacionalização dos auxílios estudantis, que demandam muito tempo e energia. Isso porque faltam recursos humanos e espaço físico que abrigue uma equipe mínima de AE, denunciando que o lugar que o social de fato ocupa na instituição, não corresponde ao discurso da educação profissional e tecnológica voltada para a inclusão e emancipação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora. (assistente social 1).

Nesse sentido, é possível que a assistência estudantil na instituição ainda não tenha constituído um instrumento eficaz que possibilite não só o acesso, permanência e o bom desempenho do estudante com carência socioeconômica, mas, sobretudo as condições para sua cidadania social. As interfaces entre educação profissional e assistência ainda não se materializaram no cotidiano da instituição. Este estudo entende que, por meio da educação profissional, qualificada

e viabilizada como direito, o IFG pode possibilitar ao estudante se apropriar dos bens e serviços produzidos social e culturalmente, na perspectiva de alcance e garantia de sua cidadania social. Em uma perspectiva de totalidade, cumpre destacar a função complementar da assistência estudantil à Educação Profissional nesse processo.

Ainda a respeito da conformação burocratizada da assistência estudantil no espaço institucional, o estudo de Yazbek (2006) confirma uma das distorções que a assistência social apresenta e que tem a ver com a conformação burocratizada, ou seja, determinada pelo lugar que ocupa o social na política pública, e, muitas vezes pela escassez e dependência da liberação de recursos para a área. Observa-se um caráter desarticulado do aparato estatal no campo da assistência social, demonstrando um perfil descontínuo e compartimentado que evidencia o descaso histórico do poder público em relação a essa política.

Os padrões brasileiros de assistência social estruturam-se ao sabor de casuísmos históricos, em bases ambíguas e difusas, garantindo um atendimento precário e insuficiente aos seus usuários.

Outro dado da pesquisa é revelador sobre os princípios e diretrizes que orientam as ações de assistência estudantil na instituição pesquisada:

a gente tem um universo de alunos extremamente diferenciado e a assistente social do *campus*, tem uma preocupação muito grande com a questão da necessidade mesmo, a zona de risco de pobreza do aluno [...] (gestor 1).

Que a assistência estudantil tenha um olhar muito atento ao público carente, isto também é princípio [...] (gestor 4).

as diretrizes são todas voltadas no sentido de atender melhor e, aliás, não é nem melhor, é atender aqueles alunos que de fato apresentam condição social de risco de pessoal e social em situação de vulnerabilidade [...] (gestor 5).

As ações assistenciais são direcionadas aos alunos que se encontram em zona de risco pessoal e social e pobreza. Os serviços assistenciais buscam suprir, ainda que de maneira restrita e seletiva, a ausência de requerimentos mínimos para manter a vida ou a subsistência dos alunos em condição de pobreza.

Os dados apontam que alguns gestores do IFG possuem clareza teórica ao responderem sobre o principal objetivo da educação profissional e da assistência estudantil. Argumentam que o principal objetivo é garantir o acesso, a permanência

e a conclusão do curso com êxito, para que os estudantes não recebam somente conteúdos de formação profissional, mas que também tenham uma formação integral, capaz de articular o ensino propedêutico e o ensino técnico profissional, em seu itinerário formativo:

o principal objetivo é essa assistência aos distintos estudantes, né? A todos os estudantes regulares da instituição e o objetivo, mesmo, é garantir que ele possa se manter [...] (gestor 7).

é de fazer com que esse aluno tenha acesso, permanência e faça conclusão de seus estudos com êxito. Um estudo que não é um estudo só voltado para os aspectos dos conteúdos em si da sua formação profissional, mas também daqueles conteúdos que dizem respeito à sua própria subjetividade e à sua relação como ser social, né? [...] (gestor 6).

permitir esse acesso a cidadania [...] o principal objetivo é fazer com que esse aluno tenha condições, possibilidade de fazer um bom curso na instituição e desenvolver pesquisa, de contribuir para o desenvolvimento tecnológico do país, contribuir com o desenvolvimento social do país [...] ao mesmo tempo estabelecer políticas afirmativas, incluir, oportunizar, assegurar que tenha um êxito no itinerário formativo e que saia daqui como um bom profissional, como um cidadão, com uma consciência social que estabeleça para o país uma justiça social. De um país que seja mais igual (gestor 4).

O discurso de alguns gestores se aproxima dos postulados de Gramsci (2000) que propõem uma escola única, simples e comum a todos os cidadãos e que possa oferecer oportunidades a todos. O autor propõe uma escola não hierarquizada, de acordo com as classes sociais, que possa preparar de maneira igual os indivíduos e que lhes dê as mesmas oportunidades, para que possam receber uma formação mais intelectual, humanista e geral, formando-os durante este tempo como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2000).

Este modelo de formação exige uma política de educação profissional que não seja subordinada à lógica do capital, como analisa Frigotto (2010), ao destacar como, historicamente, o caráter subordinado das práticas educativas tem tomado formas e conteúdos diversos, seja no contexto do capitalismo nascente, do capitalismo monopolista e transnacional ou da economia globalizada. A seu ver, o caráter visível dessa subordinação consiste em uma clara diferenciação e afirmação da dualidade estrutural presente na educação e na formação humana, ao destinar um padrão de ensino para as classes dirigentes, e outro para os filhos da classe trabalhadora.

O IFG não pode perder de vista a perspectiva da educação integral para a cidadania uma vez que, além da formação científica e tecnológica, deve preocupar-se com a formação integral dos estudantes em todas as suas dimensões, na contramão da proposta de ensino que ainda prevalece. Como analisado no segundo capítulo, à medida que o capitalismo se firma e os sistemas educacionais se estruturam sob a égide privatista do mercado, ocorre uma nítida defesa de uma formação dualista e segmentada e voltada aos interesses e demandas específicas do mercado.

A política educacional no Brasil apresenta uma proposta teórico-metodológica com um discurso de valorização de uma educação cidadã para o trabalho, mas, contraditoriamente, expressa, mistifica e incorpora as premissas da reestruturação econômica do sistema capitalista, em sua lógica de poder e hegemonia de mercado.

Outro dado revelador tem relação com a clareza teórica de alguns gestores sobre o papel ativo e propositivo do Estado no que diz respeito à concepção de cidadania social. Eles relacionaram essa questão com o direito social, políticas públicas, como dever do Estado e com os conceitos de cidadania e da própria assistência estudantil, realçando o conceito de igualdade positiva, que preconiza a intervenção estatal no âmbito das políticas públicas:

a proteção social pública deve partir do princípio de assegurar ao cidadão condições básicas para a conquista da cidadania, então, o poder público, o Estado deve assegurar ao cidadão educação, saúde, lazer, esporte, segurança, né? [...] na minha avaliação proteção e segurança social pública é assegurar o cidadão que o Estado seja um interventor, que seja promotor dos serviços que qualquer cidadão precisa. Nós precisamos alcançar uma saúde pública digna, alcançar uma educação pública digna como está na nossa Constituição, educação é um direito do cidadão e um dever do Estado. [...] (gestor 4).

essa proteção está muito relacionada à ação do Estado, ela promove os cidadãos. No caso em que estamos no âmbito escolar, essa proteção social é feita via assistência estudantil [...] (gestor 7).

a proteção social pública caminha muito nessa perspectiva de ir incorporando os sujeitos dentro da sua situação de direito como cidadãos, e como sujeitos de direito [...] o Estado com suas políticas públicas precisa realmente atentar para essa situação [...] (gestor 6).

Os relatos demonstram que, no discurso, esses sujeitos estão preocupados em oferecer uma formação integral, capaz de articular educação profissional e assistência estudantil. Eles afirmaram que somente uma formação nessa perspectiva pode oportunizar aos alunos uma leitura crítica do mundo para que

possam atuar como cidadãos pertencentes a uma determinada sociedade civil e política. Trata-se de uma formação que supõe a compreensão dos mecanismos presentes nas complexas relações sociais que determinam os fenômenos sociais contemporâneos.

Ao mesmo tempo, a fala dos sujeitos institucionais (gestores, profissionais, discentes) não contempla referências às determinações e aos complexos processos que se colocam entre a manutenção e a superação da sociedade capitalista no tocante à política de educação profissional. Neste sentido, o problema da educação profissional apresenta-se como questão social, ao caminhar na direção de uma reforma social pautada no pensamento conservador, ancorada em juízos de valor, na moralização da vida social, ou seja, com várias implicações materiais e espirituais. Esse conservadorismo revela-se na fala dos sujeitos que sugerem subjetivamente uma reforma social por meio das ações de assistência estudantil, uma vez que sua compreensão é de que a questão social na sociedade não pode ser resolvida em sua essência.

Tematizar e refletir a educação profissional na perspectiva da autonomia cidadã e da emancipação humana pressupõe problematizar e estabelecer as conexões essenciais entre o trabalho e a educação. O desafio que se evidencia é o de universalizar o trabalho e a educação como processos geradores de emancipação humana para enfrentar a desumanização do trabalho e do sistema educacional na sociedade capitalista.

As determinações do mundo social e produtivo apontam como desafio para a educação a formulação de uma concepção de ensino que supere a dualidade estrutural e que consiga uma integração entre ensino médio e formação básica, com o objetivo de romper com a proposta educacional que, de um lado, ensina a pensar, mediante o domínio teórico e metodológico do conhecimento socialmente produzido, e de outro, ensina a fazer e a produzir por meio da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades técnicas e psicofísicas.

Entende-se que se trata de um grande desafio, pois a dualidade estrutural na educação tem suas raízes na forma de organização da sociedade capitalista que se expressa nas relações contraditórias entre capital e trabalho (KUENZER, 2000).

No entanto, a pesquisa revelou que essa histórica dualidade presente na educação profissional, no Brasil, não está sendo tematizada e problematizada no IFG, com o objetivo de explicitar o que deve continuar e o que deve ser eliminado. É

necessário reconhecer que a formação básica profissionalizante necessita enfrentar os desafios que estão postos, identificando as verdadeiras causas dessa dualidade, para que se possam propor medidas adequadas. Embora a linha teórica que embasou o PDI esteja fundamentada na formação *omnilateral* do ser humano que pressupõe abarcar todas as dimensões do ser social, contraditoriamente, dados da pesquisa empírica, apresentados a seguir, confirmam a hipótese de que a instituição ainda não está preparada para implementar políticas educacionais voltadas para a formação básica, profissional e integral de seus alunos.

3.4.1 Caracterização geral, perfil e concepção dos estudantes: cidadania social, educação profissional e assistência estudantil

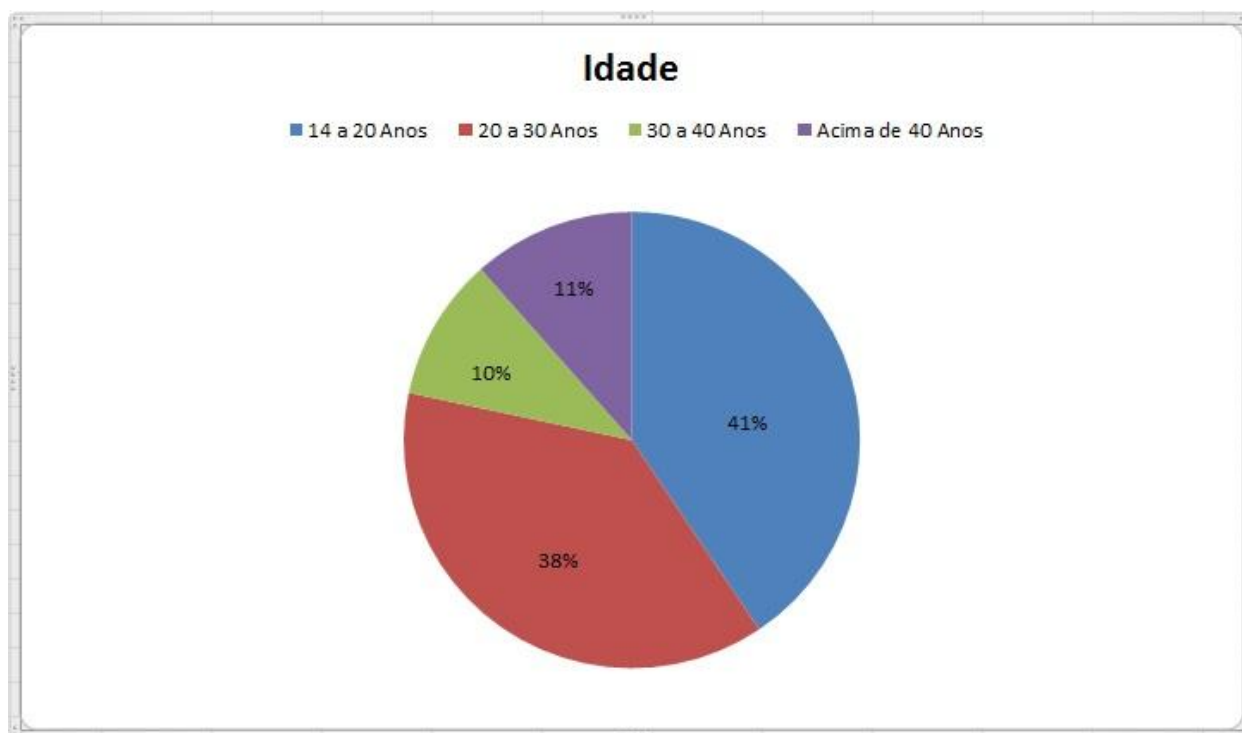
No que diz respeito ao processo de identificação e análise dos dados da pesquisa de campo realizada com os discentes, foi utilizado um roteiro de perguntas estruturadas e semiestruturadas para realizar entrevistas com 69 estudantes que representavam 10% do universo total de 698 alunos usuários dos programas, distribuídos nos 3 *campi* analisados. Esses estudantes estavam inseridos como beneficiários nos programas de assistência estudantil, e distribuídos da seguinte forma: Goiânia (45 alunos), Jataí (12 alunos) e Inhumas (12 alunos).

Considerando o critério estabelecido, os alunos foram selecionados pelas assistentes sociais e as entrevistas foram realizadas no período de outubro a novembro de 2012.

Para melhor entendimento das análises feitas pelos discentes pesquisados, apresentar-se-á, em primeiro lugar sua identificação.

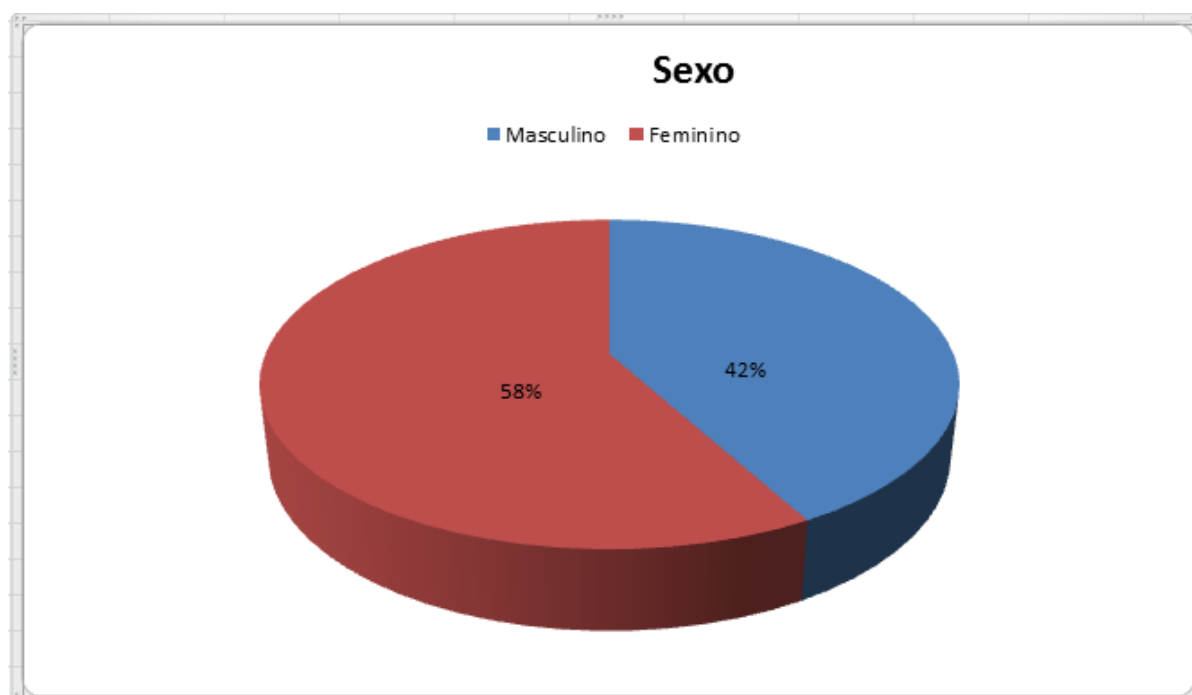
Observa-se que faixa etária dos bolsistas de 14 a 20 anos apresenta a maior porcentagem (41%) o que se infere que sejam, em sua maioria, jovens provenientes do ensino médio profissionalizante, e, na sequência, entrando nos cursos superiores oferecidos pela instituição, uma vez que 38% tem a idade entre 20 a 30 anos. Com relação ao sexo dos bolsistas, os dados apresentam uma porcentagem maior do sexo masculino (58%). Observa-se uma predominância dos bolsistas no curso de ensino médio profissionalizante (48%), conforme demonstram as figuras 1, 2 e 3, a seguir.

Figura 1 – Faixa etária dos bolsistas



Fonte: dados da pesquisa (2012)

Figura 2 – sexo dos bolsistas



Fonte: dados da pesquisa (2012)

Figura 3 – Tipos de cursos frequentados pelos bolsistas

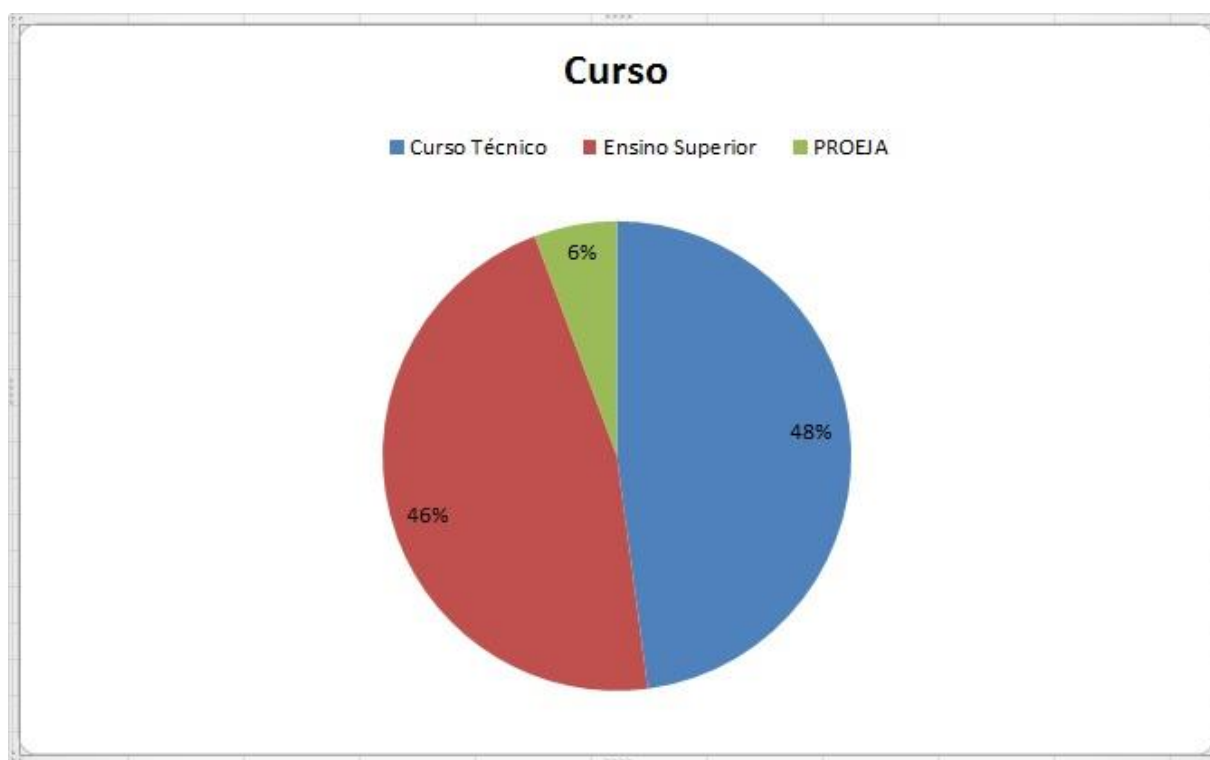
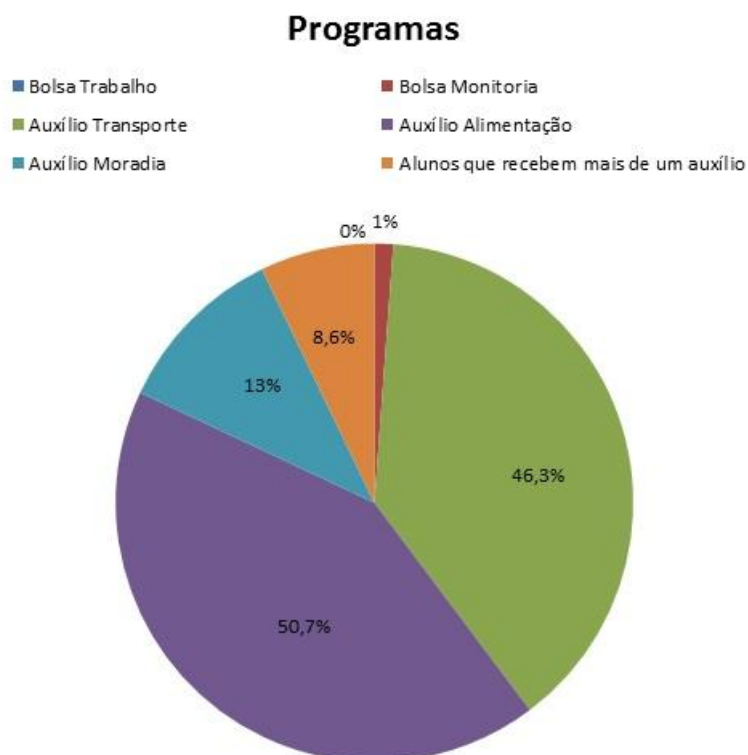


Figura 4 – Programas oferecidos aos bolsistas



Fonte: dados da pesquisa (2012).

Conforme os dados apresentados na figura 4, o Programa Bolsa Trabalho foi extinto no segundo semestre de 2011, o que justifica a inexistência de alunos nesse programa. Existe um número expressivo de alunos inseridos no Programa Auxílio Financeiro que se subdivide em Auxílio Permanência, Auxílio Transporte, Auxílio Alimentação. Esse programa foi instituído no segundo semestre de 2011, por orientação do Ministério da Educação que regulamenta as ações contempladas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Segundo o Pnaes (BRASIL, 2010) o propósito central dessa ação é diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização do acesso à educação superior, incluindo os institutos federais por meio do ensino médio profissionalizante. A educação superior pode ser feita por meio dos referidos “auxílios”, que abarcam, ainda, a assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010).

Como analisado no capítulo anterior, essas três modalidades de auxílio financeiro do governo federal, fazem parte de uma política nacional de assistência estudantil. Este estudo avalia que se trata de uma inversão em relação ao que é preconizado pela política de assistência social, uma vez que a política de assistência estudantil reproduz a ideia de “auxílio” e da boa vontade dos governantes, passando uma visão distorcida da noção e do trato à pobreza, como sendo decorrente da ausência de mérito pessoal, ou seja, um fenômeno centrado no “fracasso” do indivíduo, e não como um fenômeno estrutural e multifatorial, além do fato de que o termo “auxílio” passa a ideia de “benesse e favor”, destinado a um público percebido como “dependente e incapacitado”.

Ressalte-se que, no IFG, por ocasião da seleção dos alunos demandantes desses “auxílios”, leva-se em consideração o critério socioeconômico e a renda *per capita*. Não se avaliam as reais necessidades sociais da família e o que é mais essencial para o estudante, ou seja, se é alimentação, transporte, permanência ou outra necessidade social.

Entende-se que esses benefícios sociais, como ações complementares, não devem substituir a implementação do Programa Moradia Estudantil que é direcionado aos estudantes que estão fora de sua cidade natal e que se deslocam de seu contexto familiar. O mesmo ocorre em relação ao Programa Restaurante Universitário que se torna crucial para a permanência do estudante na instituição. É importante destacar que o IFG ainda não implantou esses dois programas, mas

apenas benefícios, que, a nosso ver, não se configuram como uma política estudantil. No decorrer da pesquisa, um dos gestores sugeriu como ação estratégica da assistência estudantil no campo do financiamento, a implementação do Programa Moradia Estudantil e ou Casa do Estudante:

que fosse incluída no financiamento a questão do auxílio moradia. Assim como acontece nas universidades federais, o modelo Casa dos Estudantes, pois contemplaria um número significativo de alunos que não moram na cidade de Goiânia e que necessitam desse tipo de assistência [...] (gestor 01).

Quando perguntado aos alunos sobre a compreensão no tocante a ações de assistência estudantil realizada pelo IFG, os dados revelam que todos os estudantes classificaram os benefícios assistenciais como um “auxílio”, “uma ajuda”, ou “um incentivo”, avaliados como bastante positivos. Não demonstraram compreender essas ações como direito social, como dever do Estado, e nem como componentes de uma política pública que possibilite a viabilização de sua permanência e a conclusão de seu curso com êxito, ampliando sua cidadania social.

Percebe-se que a concepção de assistência social, para os alunos do IFG, está ancorada na matriz conservadora do favor, do apadrinhamento, do clientelismo e do mando. Trata-se de uma compreensão enraizada na cultura política do país, sobretudo no trato com as classes subalternas e que reproduz relações de dependência e de subalternidade (YAZBEK, 2006).

Essa constatação leva à reflexão sobre o modelo de formação que os alunos do Instituto Federal de Goiás estão recebendo, do ponto de vista da proposta de um currículo integrado. Essa instituição está, de fato, preparada para oferecer uma formação integral aos seus alunos e para não reproduzir a dualidade estrutural? A formação integral pressupõe superar a dicotomia existente entre as profissões classificadas historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, indo além da preparação operacional e técnica, de modo a garantir ao estudante uma formação completa para a leitura crítica e propositiva do mundo e para sua atuação como sujeito capaz de viver plenamente sua cidadania. Os próprios gestores enfatizam a preocupação com a formação integral, que foi teoricamente discutida por este estudo no primeiro capítulo.

O Projeto Político e Pedagógico da instituição expõe que a prática educativa postula-se na defesa da formação integral *omnilateral* do ser humano e que se rege pelo princípio da integração entre conhecimento geral e específico. No entanto, os dados empíricos colocam em dúvida a operacionalidade dessa educação *omnilateral* como proposta curricular, uma vez que se percebe, entre os alunos, a ausência de qualquer compreensão relativa à dimensão do direito social, além de caracterizar uma matriz conservadora no que diz respeito à assistência estudantil. Os depoimentos seguintes confirmam que os alunos não percebem as ações como direito, mas ainda como ajuda e favor:

A assistência estudantil é uma forma de “ajudar” o aluno a permanecer na sala de aula e assim concluir seu curso (curso técnico, feminino).

Uma “ajuda” para se manter estudando (curso técnico, masculino).

Uma “ajuda” numa hora difícil, onde o estudante pode frequentar todos os dias a aula, com menos dificuldade (curso Proeja, feminino).

Compreendo como um “auxílio”, uma “ajuda” que contribui aos alunos (ensino superior, masculino).

Como uma grande “ajuda” na permanência dos alunos na escola (curso técnico, feminino).

Pra mim a assistência estudantil busca “ajudar” o máximo os estudantes do *campus*, sempre pensando no melhor para a educação dos alunos e convívio dele na sociedade e dentro da instituição (curso técnico, feminino).

Compreendo como uma forma de “ajuda” a certos problemas (curso técnico, feminino).

De um modo geral, os alunos também encontraram dificuldades para responder a indagações que envolvem conceitos relativos ao direito social e à cidadania como será apresentado a seguir. Diante do que os dados revelam em relação a uma visão de educação frágil e preocupante, algumas perguntas se tornam necessárias: que formação esses estudantes estão recebendo? Seria uma educação geral, cidadã e humanística, ou apenas técnica e profissional, atendendo à lógica do mercado e da empregabilidade? Conforme analisado no segundo capítulo desta dissertação o que se evidencia é que, esta última é a tendência presente na política de educação profissional. Outra questão apresentada: como resgatar o protagonismo social e político desse segmento, pela ótica da cidadania e do direito social, se não compreendem sequer, o significado social e ético-político desses conceitos?

Como argumenta Viana (2012), a ideia de democracia e cidadania ampliada está vinculada à concepção de homem como ser social e político, dotado de autonomia, de poder, de liberdade, com capacidade para tomar decisões e fazer escolhas, pois essa percepção remete aos conceitos de liberdade com igualdade positiva e de justiça redistributiva. Nesses termos, para a efetivação da cidadania e da democracia com justiça redistributiva, há que se levar em conta a função reguladora do Estado e o caráter abrangente e transformador dessas categorias, qualificando-as com precisão teórica e ético-política.

Para a autora, os conceitos de justiça, liberdade e igualdade associam-se a conquistas históricas e a processos permanentes de construção da democracia e da cidadania. Nesse sentido, é necessário o protagonismo de cidadãos envolvidos na consolidação dos princípios de igualdade e democracia de largo espectro, incluindo as conquistas no âmbito da vida econômica e social (VIANA, 2012).

Em relação à questão formulada sobre proteção social pública e outras categorias, os dados revelam que alguns entendem pouco, ou nada, a respeito dessas categorias essenciais. Foram poucos os que conseguiram associar a proteção social pública aos direitos sociais e relacioná-los com as ações de assistência estudantil. Esta afirmação é constatada nos relatos dos alunos:

Não entendo nada (Proeja, feminino).

Não entendo o que seja, nunca fui informada sobre o que significa (ensino superior, feminino).

Pouco. (ensino superior, masculino).

Não entendo. (ensino superior, masculino).

Seria uma segurança, como por exemplo, a policial que é fornecida pelo governo (ensino superior, feminino)

Entendo como sendo uma preocupação do governo com os menos favorecidos (ensino superior, feminino).

Em minha opinião proteção social pública é quando o cidadão enfrenta uma situação difícil, alheia a sua vontade, e encontra ajuda no poder público (Proeja, feminino).

Ajuda as famílias mais necessitadas (curso técnico, feminino).

São alguns órgãos de assistência social, voltados para a sociedade pública (curso técnico, masculino).

Ajuda as famílias de baixa renda (curso técnico, masculino).

Dos 69 alunos participantes da pesquisa, apenas 7 conseguiram em suas respostas, associar proteção social pública aos direitos e necessidades sociais. Quatro deles afirmam:

Proteção social pública é a defesa do cidadão por órgãos públicos no que se refere às pré-condições mínima para o desenvolvimento da pessoa humana, assistindo-o nas suas necessidades básicas como: saúde, educação, segurança, bem estar social (curso técnico, masculino).

Proteção social pública é zelar pelas pessoas ajudando com serviços de saúde, entre outros (curso técnico, feminino).

É uma proteção pelos bens públicos. É também os direitos públicos do cidadão alimentação, educação... (curso técnico, feminino).

É uma proteção “gratuita”. Uma proteção que todos os seres humanos têm direito como: segurança, saúde, entre outros (ensino superior, feminino).

É importante destacar que a pesquisa, ao formular questões básicas sobre noções de proteção social pública, direito social e cidadania, não objetivou aferir conhecimento teórico, nem uma categorização conceitual em níveis de excelência. Buscou-se somente apreender os parâmetros internalizados, e se eles se apresentavam compatíveis com uma formação integral, ancorada em bases democráticas e cidadãs, por considerá-los conceitos básicos, essenciais e imprescindíveis para a formação de sujeitos em desenvolvimento e que constituem público alvo de programas socioassistenciais, no âmbito da educação superior e profissionalizante.

Em relação à compreensão sobre direito social, os alunos também apresentaram dificuldades. Nove alunos deixaram a questão em branco, e outros confundiram direitos sociais com os direitos civis:

São direitos e deveres da cada cidadão (ensino superior, feminino).

Conjunto de medidas de direitos burocráticos impostos a sociedade na forma da lei (ensino superior, masculino).

É todo direito que condiz com as necessidades não particulares que se relacionam com vários cidadãos (ao mesmo tempo ou não) sobre assuntos de interesse comum (ensino superior, masculino).

É um direito que temos (ensino superior, feminino).

Que toda pessoa tem direito perante a sociedade, direito de livre expressão (ensino superior, feminino).

Direito de se expressar, de agir de lutar pelos bens que são educação (curso técnico, feminino).

Faço parte de uma sociedade constituída, consequentemente temos direitos e deveres. Somos democráticos. Não sabendo, ao melhor não utilizando direito os direitos sociais (ensino superior, masculino).

Alunos que conseguiram uma elaboração qualificada sobre a concepção de direito social assim se expressaram:

Direito social é direito que todos temos, direito de educação, de saúde, lazer, entre outros (curso técnico, feminino).

Direito social é aquele direito coletivo de todo cidadão, são aquelas coisas primordiais que todos cidadãos deveriam ter direito ao transporte, educação e mais serviços de qualidade (curso técnico, feminino).

Direito da pessoa ter em relação ao transporte, educação, moradia, saúde e alimentação (ensino superior, feminino).

O direito de acesso às bases fundamentais de uma sociedade: a educação, a saúde, a segurança, etc. (ensino superior, feminino).

Direitos relacionados à saúde, moradia, alimentação, segurança (ensino superior, feminino).

Eu entendo que direito social é algo que temos direito como uma boa educação e também um auxílio como investimento (curso técnico, feminino).

No tocante ao significado do termo cidadania ocorreu o mesmo, ou seja, os alunos tiveram dificuldades para elaborar suas respostas como se pode verificar nos seguintes depoimentos:

Cidadania possui vários e amplos significados que pode ser definido como o ato de ser cidadão, ou seja, o indivíduo que consegue viver em sociedade (ensino superior, feminino).

Ser cidadãos inseridos na sociedade (ensino superior, masculino).

Cidadania é o ato de ser cidadão e assim, compor os padrões dominantes de relações sociais (ensino superior, masculino).

É aquilo que temos, e podemos ajudar (ensino superior, feminino).
Direito de dar minha opinião (curso técnico, masculino).

Quando todos agem em favor de todos ajudando um ao outro, sem brigas (curso técnico, feminino).

Cidadania é um conjunto de pessoas em uma cidade ou comunidade (curso técnico, feminino).

Uns ajudando os outros (curso técnico, feminino).

É conhecer e praticar os deveres do cidadão. (ensino superior, feminino).

A seguir, as respostas dos alunos que conseguiram uma melhor elaboração sobre o conceito de cidadania, relacionando-o com necessidades sociais:

Significa ter os direitos básicos garantidos como lazer, educação, segurança etc. é ter o direito de ir e vir. Também tendo regras para se seguir (curso técnico, masculino).

Cidadania é gozar de todos os direitos de um Estado, e ser assistido não apenas nas condições básicas, mas na sua plenitude (curso técnico, masculino).

Condições que possibilitem um trabalho, cultura, ou seja, condições que favorecem uma boa relação social (ensino superior, masculino).

É poder usufruir dos direitos de um cidadão como saúde pública, escola, moradia, etc. (ensino superior, feminino).

No que se refere à indagação sobre como avaliavam a assistência estudantil, dos 69 participantes da pesquisa, 37 aprovaram essa modalidade de assistência da maneira como estava sendo conduzida, não sugerindo qualquer mudança. O restante sugeriu algumas mudanças referentes à maior abrangência dos benefícios e melhor aplicabilidade do princípio da universalização e ampliação do acesso aos benefícios, da noção de justiça e igualdade social, como também solicitaram maior regularidade na data do pagamento dos benefícios:

deveria ser uma assistência mais abrangente com valor maior (ensino superior, masculino).

mais ampla, abrangendo 80% dos discentes (ensino superior, feminino).

Deveria contemplar os estudantes que mais necessitassem como o que está sendo feito, porém estender, ou melhor, aumentar o valor do benefício estabelecendo um piso e um teto de acordo com suas necessidades (curso técnico, masculino).

Relacionar além do âmbito econômico, propor ações educativas que contemplem a relação sociedade – instituição; propor a Casa do Estudante, juntamente com um Restaurante Estudantil/Universitário (ensino superior, masculino).

Abranger todos os alunos que “realmente” necessitam do auxílio (curso técnico, feminino).

Deveria ter mais alguns auxílios para que mais alunos fossem atendidos (cursos técnico, masculino).

Acho que podia melhorar a regularidade dos pagamentos (ensino superior, feminino).

Melhor analisar a verdadeira necessidade de cada aluno e manter o auxílio direcionado a cada aluno sem cortes e sem atraso pois fazemos compromisso com o auxílio (curso técnico, masculino).

Em relação à importância dos benefícios oferecidos pela instituição, os dados revelam que alguns alunos reconheceram os benefícios como fundamentais para sua permanência na instituição:

facilita a permanência do aluno na instituição [...] (ensino superior, Feminino).

uma ótima visão, mesmo que não seja um grande valor, contribui para a permanência minha no curso, lembrando que o mesmo é um horário de difícil acesso ao mercado (ensino Superior, masculino).

acredito que auxilie aos alunos a permanecerem nos cursos, seja no técnico, no superior ou no Proeja (ensino superior, feminino).

demonstra preocupação da instituição em ajudar e contribuir para que os alunos ao receber esses benefícios continuem a estudar e possam ter uma maior oportunidade de concluir o seu curso (curso técnico, feminino).

Ainda sobre a importância dos benefícios oferecidos para sua vida pessoal e acadêmica, os alunos os consideraram como uma importante “ajuda financeira” para concretizar sua permanência na instituição. Muitos destacaram a dimensão complementar dos benefícios para compor sua renda, com destaque para suas necessidades básicas como, alimentação, vestuário, material escolar e transporte:

este recurso é muito importante, pois é um complemento de renda indispensável, garante boa parte da vida acadêmica. Recebi algum recurso (ensino superior, masculino).

Tais benefícios propiciam um melhor aproveitamento dos recursos acadêmicos, por exemplo, o auxílio alimentação supre a necessidade do aluno de buscar outros meios para a aquisição de renda para se alimentar, logo, se obtêm uma maior disponibilidade do estudante para sua vida estudantil (curso técnico, masculino).

Ele me ajuda bastante, pois com ele posso ajudar em algumas contas em casa e o que sobra, posso comprar roupas, materiais para estudos, etc. (curso técnico, masculino).

Muito importante, pois com esse auxílio consigo me manter no Instituto sem nenhuma necessidade pelo período integral quando é preciso (curso técnico, feminino).

Me ajuda no transporte do ônibus, nas pesquisas e xerox e outros. (Proeja, feminino).

É de grande importância porque me ajuda nas despesas escolares, como transporte e alimentação (cursos técnico, masculino).

Tem sido de grande ajuda, e contribui bastante para que eu possa continuar frequentar as aulas (curso técnico, masculino).

Grande, pois o meu curso exige que fique muito tempo na escola e a bolsa me auxilia na alimentação (almoço e lanches) (curso técnico, feminino).

Ajudar nas despesas de permanência, uma vez que meus pais não moram em Goiânia (questionário 24, ensino superior, masculino).

Percebe-se nos depoimentos dos estudantes a ausência de compreensão do que deve constituir uma efetiva política educacional e estudantil como um bem público, e como legítimo direito. Apresentaram uma visão restrita, acrítica e pontual sobre o Programa “Auxílio” Financeiro, demonstrando conformidade com os três “auxílios” oferecidos por esse programa, ou seja, moradia, permanência e alimentação. Os depoimentos revelam, ainda, a internalização da cultura do favor e do mérito, presentes na matriz conservadora dominante, o que anula qualquer possibilidade de leitura crítica de sua própria condição de cidadãos de direitos, e reforça, ainda mais, as relações de gratidão, dependência e passividade, isto é, de heteronomia, em contraposição a qualquer atitude que demonstre autonomia, como assinalado por Viana (2012).

CONCLUSÃO

Esta dissertação, ao definir como objeto de estudo a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e sua relação com a assistência estudantil para a construção da cidadania social dos alunos, tomou como referência a constituição histórica da Política Nacional de Educação Profissional, no Brasil, a qual permitiu desvelar as contradições e dualidades que permeiam essa política no país, bem como seus efeitos no cotidiano do instituto. O esclarecimento e problematização dessas contradições faz-se necessário uma vez que se apresentam como mediações e determinações do objeto deste estudo.

As análises sobre a educação profissional, no Brasil, ressaltam as contradições e dualidades que sempre marcaram o sistema educacional brasileiro e que ainda se fazem presentes nos dias atuais, por meio do processo de reestruturação produtiva. A dualidade consiste em uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas demarca com precisão a divisão de classes, própria da contradição existente entre capital e trabalho. Nesse sentido, historicamente, a educação brasileira sempre esteve subordinada à lógica do capital, e uma evidência dessa subordinação expressa-se na diferenciação entre a educação integral, dirigida às classes dirigentes, e a formação tecnológica, à classe trabalhadora.

As propostas criadas pelo Estado capitalista nos anos 1990, referentes à educação profissional no Brasil, revelam-se sustentadoras da racionalidade instrumental capitalista, à medida que o marco legal e regulatório dessa política surgiu no contexto de emergência da globalização.

As reformas estruturais estabelecidas no âmbito da educação profissional nos governos Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva foram regidas pela racionalidade financeira, ao adotarem um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres. Essas reformas trouxeram impactos negativos para a educação, impossibilitando uma mudança substantiva que viabilizasse a superação histórica da contradição dual presente entre ensino médio e ensino profissionalizante. O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL,

2004) foi acomodado aos interesses conservadores da classe dominante no país e anulou o potencial que estava em sua origem, ao propor um currículo integrado de ensino médio profissionalizante.

Embora, contraditoriamente, de um lado, as propostas do ensino médio integrado, contidas no referido decreto, apontam uma tendência emancipatória, ao apresentarem como possibilidade uma formação mais abrangente para a classe trabalhadora, de outro, essa proposta ainda não apresentou condições concretas de execução e materialização dessa tendência no IFG.

Apesar de o Projeto Político e Pedagógico do IFG fundamentar-se teoricamente em uma formação *omnilateral* do ser humano, na prática, esse nível de formação ainda não ocorreu. Implementar um sistema educacional na direção de superação da histórica dualidade estrutural existente no ensino brasileiro é uma tarefa complexa e desafiadora no atual contexto, ainda que o Decreto nº 5.154/2004 tenha colocado em vigor a proposta de um currículo articulador que preconiza a integração de todas as dimensões da vida. Uma formação de ensino médio, articulada ao ensino técnico profissionalizante, na perspectiva da educação integral, se dá mediante a preparação para o trabalho, seja por intermédio de processos produtivos, seja por meio de processos educativos, de forma articulada. Essa proposta buscou, em sua essência, focar o trabalho como princípio educativo visando a superação da dicotomia trabalho/manual e trabalho/intelectual, e, ao incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formar trabalhadores capazes de atuar como técnicos, mas também como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2006).

Os dados empíricos indicam que a efetivação concreta dessa tendência emancipatória ainda não ocorreu no IFG. Essa argumentação está ancorada nos resultados da pesquisa realizada com alunos demandantes dos serviços e benefícios da assistência estudantil nessa instituição. Verificou-se que os alunos ainda demonstram uma visão pontual, restrita e acrítica, tanto em relação às ações socioassistenciais, como à temática da educação profissional integral.

Com base na leitura especializada, infere-se que esse formato de educação pode possibilitar a esses alunos uma reflexão mais aprofundada sobre as dimensões da vida, em sua totalidade. Nesse sentido, o IFG, ainda não conseguiu efetivar a proposta de um currículo integrado e de uma educação profissional que possibilite não somente a preparação técnica para o trabalho, mas, sobretudo, para a

cidadania, com o objetivo de oferecer as reais condições para o fortalecimento da autonomia intelectual, cultural, social, política e moral de seus estudantes, em razão da dualidade estrutural e da defasagem no ensino médio, acumulada na trajetória escolar dos segmentos mais vulneráveis.

A superação dessa dualidade estrutural implica ações e medidas, definidas no âmbito da União, para o cumprimento da lei, como também tomada de consciência dos gestores e professores do IFG no tocante ao papel exercido pela educação profissional na instituição. A pesquisa aponta a necessidade de criação de espaços de discussão e reflexão sobre o tema, em âmbito institucional.

A educação integral efetivada em sua essência pode possibilitar aos alunos do IFG uma leitura crítica de sua própria condição de cidadãos de direitos, ampliando, em consequência, sua autonomia, para demandar legítimos direitos sociais, incluindo maior qualificação da educação integral e da assistência estudantil.

A ideia de cidadania ampliada está vinculada à inclusão dos direitos sociais, como também concepção de homem como ser social e político, dotado de autonomia, poder e liberdade, com capacidade para tomar decisões e fazer escolhas (VIANA, 2012).

Conforme analisado por este estudo, a demanda por direitos de cidadania, tanto sociais, como civis e políticos, têm constituído campo de tensões e disputas, para que sejam efetivados. A educação, como direito de cidadania social, também tem sido objeto de disputas no âmbito de diferentes projetos societários, apesar de destacar-se como uma política social estratégica, tanto no processo de luta pela hegemonia política e cultural da sociedade, quanto pelas possibilidades que oferece de ampliação da democracia e da cidadania dos educandos, por meio do acesso de bens e serviços públicos (SILVA, 2010).

Igualmente, a política de assistência social, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em sua regulamentação, por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) de 1993 (BRASIL, 1993), recebeu *status* de política pública destinada a quem dela necessita, e passou a ser direito do cidadão e dever do Estado na provisão dos básicos sociais, uma vez que se orienta pelo princípio da gratuidade. Portanto, a assistência estudantil, como parte e expressão dessa política, deve apresentar-se como um direito, sem exigência de contrapartida.

Ao investigar e analisar o processo histórico de constituição da Política Nacional de Educação Profissional, articulada às ações de assistência estudantil no IFG, bem como o alcance dos benefícios, serviços, programas sociais, e suas implicações na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes, verificou-se um conjunto de propostas, concepções e necessidades que fundamentaram algumas considerações finais, avaliadas como importantes para este estudo, como se segue.

A política de assistência estudantil, no Brasil, foi sendo conquistada historicamente como um espaço contraditório. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, Pnaes, 2010) constitui um marco legal regulatório da assistência estudantil implementada nas instituições federais de ensino em todo país, incluindo os institutos federais.

A pesquisa revelou, ainda, que a implementação do programa do governo federal oferecido pelo IFG, denominado “auxílio” financeiro, proveniente do Pnaes/2010, subdividido nos três benefícios alimentação, permanência, transporte da forma como ocorre, tem produzido uma inversão em relação ao preconizado pela PNAS (BRASIL, 2004), pois a instituição reproduz a ideia do “auxílio” e de “boa vontade” entre os gestores e profissionais, passando uma visão distorcida e fragmentada da pobreza, como decorrente da ausência de mérito pessoal, além do termo passar a ideia de “benesse” e “favor” no âmbito da assistência.

A política de bolsas, implementada no país e no IFG, esvaziou a possibilidade de outros programas como os de Moradia Estudantil e Restaurante Universitário, uma vez que o incremento às bolsas tem sido adotado e justificado pelos gestores como mecanismo mais eficiente para os alunos, pois dispensam grandes estruturas e investimentos e lhes dão autonomia de buscar no mercado a satisfação de suas necessidades (SILVA, 2010).

Ainda com base na pesquisa, as ações de assistência estudantil revelaram um perfil ainda conservador e burocratizado.

O estudo realizado apontou a necessidade de os gestores e profissionais, responsáveis pela elaboração das ações pedagógicas e socioassistenciais, encontrarem uma forma de atuação que viabilize a perspectiva de gestão compartilhada, identificando as interfaces existentes entre educação profissional integral e a assistência estudantil.

A educação profissional, para realizar-se como política pública, precisa estabelecer interfaces com a assistência social, no desenvolvimento de projetos socioassistenciais voltados para as necessidades básicas dos estudantes, filhos de famílias de baixa renda, com o objetivo não só de acessarem o ensino superior e os cursos técnicos, mas de permanecerem na instituição até a conclusão de seus cursos.

Na área do Serviço Social, percebe-se que os profissionais buscam estruturar e dar visibilidade ao seu espaço socio-ocupacional no IFG, em virtude da expansão da Rede Federal de Ensino Profissional. Atualmente, há propostas em construção à espera de aprovação pelo Conselho Superior, que incluem questões referentes à política de assistência estudantil, como parte do processo de expansão.

Como base nos dados da pesquisa, pode-se afirmar que programas, como bolsa monitoria, estágio e iniciação científica, vinculados à assistência estudantil, mais que promover a inclusão dos estudantes oriundos da classe que vive do trabalho, acabam fortalecendo e reproduzindo as relações de classe estabelecidas na sociedade.

Faz-se necessário um debate ampliado, envolvendo os profissionais responsáveis pela elaboração e gestão da assistência estudantil sobre o acesso a bolsas, com valores mais elevados, uma vez que a concessão ainda se dá por critério de mérito. A necessária revisão e ruptura com a cultura do mérito no IFG, baseada no desempenho escolar e na competência dos alunos, possibilitará a compreensão de que o grau de competitividade entre esses segmentos depende muito mais das oportunidades de acesso que tiveram ou não ao ensino médio integral, como também a atividades de extensão, pesquisa e aos meios culturais, do que por seu “empenho e ou esforço pessoal”. Este estudo entende que o acesso ao benefício, no valor de cento e vinte reais, não deve continuar ocorrendo por meio do critério de carência. E ainda, em razão da grande demanda, somente seria possível atender aos estudantes em condições de acentuada vulnerabilidade e/ou risco social. Na compreensão deste estudo, há que se debater e problematizar os efeitos da cultura do mérito, quando se trata de realizar avaliações de desempenho no âmbito da educação profissional. A exigência e a utilização de critérios meritocráticos como um fim em si mesmo, e para um público em situação de vulnerabilidade social, sem lhes oferecer condições de oportunidades de acesso para adquirir os referidos méritos, incorrem em uma exigência injusta, uma vez que

se utilizam métodos iguais para situações desiguais. Esta é uma das interfaces que deve ser buscada entre a educação profissional e assistência estudantil, para maior alcance, ou seja, criar condições objetivas para que esse segmento específico, já no ensino fundamental, desenvolva suas potencialidades e passe a concorrer em igualdade de condições. A pesquisa empírica embasada teoricamente aponta, como ação estratégica possível, a efetivação de uma educação integral, em base crítico-analítica, de modo a fortalecer a autonomia dos sujeitos e promover a ruptura com o dualismo estrutural presente na educação brasileira. O Programa Bolsa Monitoria, ao exigir a contrapartida do aluno, configura-se como uma visão equivocada da assistência estudantil, pois o benefício passa a ser entendido como troca ou merecimento, e não como direito de cidadania e dever constitucional do Estado.

Nesses termos, para este estudo, as ações assistenciais desenvolvidas na instituição ainda não se pautam pela equidade e pela justiça social redistributiva e não estão voltadas para a conquista da cidadania social dos alunos demandantes dos serviços socioassistenciais, conforme preconiza a Pnaes/2010 (BRASIL, 2010), por não estarem vinculadas a uma proposta de educação integral, comprometida com a formação *omnilateral* do ser humano e com o processo formativo integral dos estudantes.

Verificou-se, no decorrer da pesquisa, que os próprios alunos demonstraram dificuldade em definir conceitos como cidadania, proteção social, assistência estudantil e direito social, revelando conformidade com os programas existentes, ao caracterizaram as ações de assistência estudantil como sendo de “ajuda”, “auxílio” e “apoio”. Nenhum aluno ressaltou como direito e dever do Estado a educação profissional e a assistência estudantil, o que revela compreensão de uma educação tuteladora e de uma assistência social ancorada em uma matriz conservadora, ainda enraizada na concepção do favor, da ajuda e da subalternidade.

Soma-se à ausência de críticas entre os discentes referente à educação profissional e à assistência estudantil no IFG, o fato de os alunos destacarem vários pontos positivos, como a importância dos programas de assistência em suas vidas. Eles atribuem valor às ações assistenciais e as qualificam como meio fundamental para permanecerem no instituto e concluírem seus cursos.

No limite, conclui-se, com esta dissertação, que a superação das dualidades e distorções no campo da concepção e da prática pode significar a possibilidade concreta de redução das desigualdades sociais e de ampliação da cidadania social

dos estudantes no IFG, considerando que, por meio da educação integral, da qualificação técnico-profissional e da assistência estudantil de qualidade, sob a égide do direito, esse segmento terá melhores oportunidades de mobilidade e ascensão social, bem como poderá romper com a histórica e injusta divisão social entre classes, ainda juridicamente fixada e hierarquizada, na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 63, julho/2000, São Paulo: Cortez Editora.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil**. São Paulo: Boitempo 1997.

BATTINI, Odária (org.). Assistência Social, controle e financiamento, In: **Revista Ser Social**, Brasília: 2000. n. 7.

BEHRING, Elaine Rossetti, BOSHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete F.; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Imprecisão conceitual e pulverização dos recursos federais na função assistencial, **Revista Ser Social**. Brasília: 2003, n. 12, p. 115-143.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >

_____. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. Lei nº. 8. 742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social. Brasília, 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm >

_____. Lei nº 11.892 de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm > Acesso em: 11 de jun. de 2012

_____. Ministério da Educação (MEC) Plano Nacional de Educação (PNE) 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 11 de mar. 2013.

_____. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretária Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20As>

[sistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf](#) > Acesso em: 11 de jun. 2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União exercício financeiro 2010: projeto de lei orçamentária. - Brasília, 2009. 6v. em 8. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>> Acesso em: 07 de jan. 2013

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União exercício financeiro 2011: projeto de lei orçamentária. - Brasília, 2010. 6v. em 8. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>> Acesso em: 07 de jan. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Ações Orçamentárias Integrantes da Lei Orçamentária para 2012 – Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.orcamentofederal.gov.br>> Acesso em: 07 de jan. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União exercício financeiro 2013: projeto de lei orçamentária. - Brasília, 2012. 6v. em 8. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>> Acesso em: 07 de jan. 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na educação**. Brasília: CEFESS, 2001.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005. Disponível em: <<http://www.iets.org.br/biblioteca/>> Acesso em: 09 de mar. 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

_____. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas logicas em confronto. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 e Especial, p. 911-934, outubro, 2006.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. Dissertação (Mestrado), UFRGS/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa da Pós Graduação em Sociologia. Porto Alegre: 2010.

COUTO, Rojas Berenice. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível? – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O Sistema Único de Assistência Social: uma realidade em movimento.** São Paulo: Cortez, 2010.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação profissional (1990-2000)** Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). <<http://www.ifg.edu.br>> Acesso em: 12 de set. 2012.

FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS: **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília: FONAPRACE, 2007. Disponível <<http://www.ufjf.br>>. Acesso em: 07 de abr. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século. Petrópolis, RJ: Vozes 1998 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** In: Educação Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087 – 1113, Especial – Out. 2005.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. (orgs) FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia.** FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho, educação em tempos neoliberais.** In: Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Luís José. 3. ed. Campinas: SP Coleção (Educação Contemporânea) 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2000.

IAMAMTO, Marilda Vilela; CARVALHO, de Raul. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 15. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 14. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Reforma do ensino superior e Serviço Social. **TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS.** Brasília: 2000.

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Prestação de Contas Ordinária Anual. Relatórios de Gestão 2010. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br>> Acesso em: 07 de jan. 2013

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional – Proposta PDI – IFG. Caderno geral de propostas aprovadas no congresso do PDI. Disponível: <http://www.ifgoias.edu.br> Acesso em: 08 de mar. 2013.

KUENZER, Zeneida Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século/** FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Petrópolis: RJ Vozes 1998 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo, Cortez, 2000.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, vol. 27 n. 96 – Especial, p. 877-910, 2006.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** FERRAT, João Celso; SILVA, Júnior João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. São Paulo: Xamã, 1999.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese de (Doutorado em Serviço Social) Faculdade de Serviço Social, PUCRS. Porto Alegre 2012.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: entre o direito e o favor. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XVII, nº 40, Janeiro de 2008.

MARX, Karl, 1818-1883. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos/** Karl Marx; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni [et al.]. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores, 12).

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MONTANÕ, Carlos; Duriguetto, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Ana Elizabete (org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008.

MICHELI, Altair Justino de Carvalho. **Processo histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009.** Dissertação (Mestrado). SER/PUC Goiás. Goiânia: 2010.

_____. **Levantamento dos investimentos nos programas e ações da política de assistência estudantil do IFG:** previstos e/ou realizados no período de 2010 a 2013. Não publicado, 2012.

NACISMENTO, Clara Martins do. Estado Autocrático Burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. **SER Social.** Serviço Social e Educação, Brasília, v. 14, n. 30, jan/jun. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O desmonte da nação:** balanço do governo FHC. (Org) LESBAUPIN, Ivo. Petrópolis, RJ. 199.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. **A assistência social na perspectiva dos direitos:** Crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. Discussões conceituais sobre a política social como política pública e direito de cidadania. *in:* **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas/ orgs. BOSHETTI Ivanete; BEHRING Elaine Rossetti; dos Santos Silvana Mara; Mito Regina Célia Tamasso 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

QUEVEDO, Margarete. Educação Profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para de trabalho? **Revista de Humanidades,** Tecnologia e Cultura, n. 01, v. 01 – dezembro/2011.

SILVA, Maisa Miralva da. **Programas socioassistenciais na educação superior pública:** entre a assistencialização e as armadilhas da pobreza. XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, Brasília, 2010.

_____. **A assistência social na Política de Educação Superior pública:** uma medida necessária e estratégica. XXII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, Foz do Iguaçu – PN, 2007.

SPOSATI, Aldaísa de Oliveira. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras:** Uma questão em Análise. 8.ed. – São Paulo, Cortez, 2003

_____. Desafios para fazer avançar a Política de Assistência no Brasil. **Serviço Social & Sociedade,** a XXIII n. 68 p.54-82, Nov.2001.

_____Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social. **Serviço Social & Sociedade**, a XXV n. 77 p. 31-53, Mar.2004.

VIANA, Maria José de Faria. **A assistência social no contexto do pluralismo de bem-estar**: prevalência da provisão plural mista, porém não pública. Tese (Doutorado). SER/UnB. Brasília 2007.

_____ **Assistência social no contexto do pluralismo de bem estar**: prevalência da proteção social plural ou mista, porém não pública. – Goiânia Ed. da PUC Goiás, 20

ANEXO A

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/A sr (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que tem como objetivo investigar as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, analisando os benefícios, serviços, programas que compõem essa modalidade de assistência, bem como suas implicações objetivas na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes que a demandam. Este TCLE é parte integrante da dissertação de Mestrado em Serviço Social/PUC Goiás. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está redigido em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de desistência, por qualquer motivo que seja, o/a Sr.(a) não será penalizado sob hipótese alguma. Em caso de dúvida o/a Sr. (a) pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo telefone (62) 3946 -1071. Para uma maior compreensão desse processo são prestados os seguintes esclarecimentos:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

Curso: Mestrado em Serviço Social.

Pesquisa: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – 1990 A 2012.

Orientadora: Professora: Dr.^a Maria José de Faria Viana. Fone: (62) 3946 - 1431, ou ainda pelo e-mail: mjoseviana@gmail.com.

Instituição onde acontecerá a pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Pesquisador responsável: mestrando Olinto Brandão Sobrinho. Fone: (062) 85627674, ou ainda pelo e-mail: olintobrandao@hotmail.com

Esta pesquisa será realizada por Olinto Brandão Sobrinho, aluno regular no curso mestrado de Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, matrícula nº 2011.1.098.001.0013, tendo como objetivos:

1. Dos objetivos

Geral: investigar o processo histórico de constituição das ações de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Objetivos Específicos

analisar a assistência estudantil em seu conteúdo programático: benefícios, serviços, programas que compõem essa modalidade de assistência, bem como suas implicações objetivas na vida sociocultural, política e acadêmica dos discentes que a demandam;

verificar a relação existente entre as diretrizes e princípios da política nacional de assistência social/LOAS, as ações de assistência estudantil desenvolvidas e a garantia da cidadania social dos estudantes que lhe demandam serviços e benefícios socioassistenciais;

investigar a relação existente entre concepção e a prática dos agentes institucionais na implementação de programas e ações de assistência estudantil e a permanência dos estudantes beneficiários, na instituição IFG;

verificar como se processa a implementação das ações vinculadas à assistência estudantil no IFG, no que se refere aos mecanismos de gestão e financiamento, com destaque para a intervenção do Serviço Social.

2. Síntese dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa: Como unidade empírica da pesquisa privilegiou-se os 03 *campi* que compõem o Instituto Federal de Goiás. Como critério priorizou-se o fato de possuírem mais de 05 (cinco) anos de existência pressupondo acúmulo de experiência e em sua trajetória histórica no que se refere à implementação de ações de assistência estudantil. Serão incluídos na pesquisa, reitores, pró-reitores, diretores gerais e coordenadores que fizeram parte da gestão do IFG no período histórico definido por esta pesquisa (1990 a 2011), assistentes sociais em exercício profissional que são coordenadores da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), lotados nos três *campi*, bem como os alunos inseridos como beneficiários nos programas de assistência estudantil, do sexo masculino e feminino, por entender que apresentam as condições necessárias para avaliação dos programas.

Serão colaboradores também desta pesquisa os ex-alunos do IFG que foram beneficiários das ações de assistência em um passado recente.

Caso seja necessário, serão incluídos outros profissionais que vivenciaram e contribuíram de alguma forma com a gestão das ações de assistência estudantil no período que abarca este estudo, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) sr (sra) permitirá que o pesquisador, utilize as informações com ética e respeito. O/A sr (a) tem liberdade de se

recusar a participar e ainda prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr (sra.). Sempre que julgar necessário deve solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone (62) 3261-6720 e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e/ou do Núcleo de Estudo de Pesquisa Estado, Sociedade e Cidadania (NUPESC) do PPSS/PUC Goiás.

4. Duração da Pesquisa: A realização dessa pesquisa está prevista para os meses de setembro e outubro de 2012.

5. Riscos e desconforto: Este projeto de pesquisa foi elaborado tendo em vista evitar situações de riscos aos sujeitos colaboradores relativos a situações de desconforto e mal-estar. No entanto, no momento da coleta de dados poderá surgir um desconforto emocional nos sujeitos colaboradores, pelo fato da metodologia prever o resgate da memória e da história de vida desse segmento. Caso ocorra alguma situação que demande atenção especial de natureza social, jurídica e/ou psicológica, os sujeitos serão encaminhados às Coordenações de Assistência Estudantil e às Coordenações de Assistência ao Servidor, existentes nos próprios *campi*, em que será realizada a pesquisa. As coordenações supracitadas são compostas por uma equipe multiprofissional que inclui médico, técnico em enfermagem, assistente social, psicólogo, odontólogo, aptos a realizar o atendimento caso seja necessário. Caso o desconforto seja de ordem emocional, os sujeitos participantes da pesquisa serão encaminhados ao setor de psicologia e atendidos pelos psicólogos existentes nos 03 campi (Goiânia, Jataí, Inhumas) onde será realizada a pesquisa. Portanto, de forma que sua participação nesta pesquisa não lhe traga nenhuma complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que possam prejudicá-los.

6. Pagamento/Indenização: o sr/sra participante da pesquisa não terá nenhum tipo de despesa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação, caso ocorra alguma despesa pessoal (transporte, alimentação e outros do gênero) em decorrência de sua participação o sr/ sra será ressarcido (a) pelo pesquisador.

Caso o sr/sra sofra algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, a legislação brasileira permite que demande seus direitos relativos à indenização cabível nos termos da lei.

7. Confidencialidade: as informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. O material transcrito será submetido à sua apreciação como colaborador(a). Sua identidade como sujeito colaborador desta pesquisa será mantida em sigilo, também terei o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e após cinco anos serão incinerados.

8. Benefícios: o primeiro benefício é o de contribuir e compartilhar com uma investigação científica que visa colaborar com a reflexão, entendimento e consolidação da política de assistência estudantil no âmbito da instituição, na perspectiva do direito e da cidadania dos alunos. Presume-se que o Sr.(a) será beneficiado posteriormente com o avanço dessa política.

9. Destinação dos Resultados: Os resultados ficarão disponíveis no PPSS/NUPESC/PUC Goiás, na Biblioteca Central PUC Goiás, e nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Após cinco anos arquivados os questionários utilizados na coleta de dados serão incinerados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa. Assim sendo, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): considerando os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da referida pesquisa. Goiânia, ____ de _____ de 2012.

Nome do participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do orientador

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG _____ N.º _____

_____ CPF Nº _____ SSP- _____, abaixo

assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa realizada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás por meio do Mestrado de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás com o título "POLÍTICA DE

ASSISTÊNCIA SOCIAL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – 1990 A 2012”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo entrevistador OLINTO BRANDÃO SOBRINHO, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que essa decisão leve à qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações complementares:

ANEXO B

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Mestrando: Olinto Brandão Sobrinho

Roteiro de questionário com os alunos beneficiários dos programas de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para a pesquisa: Política de Assistência Social: a assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012.

Data da Pesquisa: ____/____/____

Identificação:

1)Nome: _____

a)Sexo: a.1(☐) Masculino a.2 (☐) Feminino

b)Idade:

b.1 (☐) 14 a 20 anos

b.2 (☐) 20 a 30 anos

b.3 (☐) 30 a 40 anos

b.4 (☐) acima de 40 anos

c)Campus: _____

d)Curso: d.1 (☐) Curso Técnico d.2 (☐) Ensino superior d.3 (☐) PROEJA

1)Dos programas de assistência estudantil do IFG abaixo relacionados qual (quais) você é beneficiário?

a.1 (☐) bolsa trabalho

b.1 (☐) bolsa monitoria

c. Auxílio financeiro

c.1(☐)auxílio transporte c.2(☐)auxílio alimentação c.3(☐)auxílio moradia

2) Qual a sua visão em relação a esses benefícios oferecidos pela instituição de ensino?

3)Qual a importância desses benefícios na sua vida acadêmica?

4)Em relação aos serviços de saúde oferecidos pelo IFG, você já utilizou algum?

a.1(☐) sim

b.1() não

4.1)Quais?

Em caso negativo, por quê?

Comente:

5)Qual a relevância dos serviços de saúde direcionados a vocês alunos?

Por quê?

Comente:

6)Como você compreende a assistência estudantil realizada pelo campus?

7-O que você entende por proteção social pública?

Comente:

8-Para você como deveria ser a assistência estudantil do IFG?

9-Você se sente protegido pela assistência estudantil no IFG?

a.1 Sim () a.2 Não () Em que sentido?

Em caso negativo, por quê?

10-O que você entende por direito social?

11-Na sua opinião o que significa cidadania ?

Obrigado por sua colaboração!

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Mestrando: Olinto Brandão Sobrinho

Roteiro da entrevista semi-estruturada com os gestores que atuam ou atuaram no período definido pelo recorte temporal (1990 a 2011).

Data da pesquisa: ____/____/____

Identificação:

Nome: _____

Sexo: _____

Campus _____

Cargo/função: _____

Tempo de Gestão _____

Entrevista:

1-No período de sua gestão como foram encaminhadas as ações de assistência estudantil no IFG?

2- Quais os princípios, diretrizes e critérios que orientam (orientaram) as ações de assistência estudantil?

3-Em sua opinião qual é o papel do assistente social no IFG, no contexto da assistência estudantil?

4- Quais são suas expectativas em relação ao trabalho e atuação desse profissional? Por quê? Comente:

5- Qual a sua concepção de proteção social pública?

6-O que você entende por assistência social e assistencialismo?

7-As ações de assistência estudantil na instituição estão voltadas para assistência ou para o assistencialismo? Justifique sua resposta

8-Qual o principal objetivo da assistência estudantil no IFG?

9-A assistência estudantil cumpre seu papel de forma efetiva no IFG? Qual seria este papel? Justifique:

10-A assistência estudantil no IFG está em direção à cidadania social dos alunos na perspectiva do direito? a.1 Sim () a.2 Não ()

Em caso negativo: o que falta? Comente:

11- No campo da gestão da assistência, o que você sugere como ação estratégica?

Por quê? Comente:

12-E no campo do financiamento? Comente:

13-Em um contexto de incentivo e valorização dos Institutos Federais pelo Executivo Nacional, a seu ver, há possibilidade de expansão na alocação de recursos financeiros para o setor de assistência ao estudante?

a.1 Sim () a.2 Não ()

Por quê?

Comente:

Em caso negativo, por quê?

Obrigado por sua colaboração!

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA PONTIFÍCIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Mestrando: Olinto Brandão Sobrinho

Roteiro da entrevista semi-estruturada com os profissionais do Serviço Social que estão diretamente ligados à execução da política de assistência estudantil.

Data da pesquisa: ____/____/____

Identificação:

Nome: _____

Sexo: _____

Campus _____

Cargo/função: _____

Entrevista:

1-Em sua opinião, há, de fato, uma política de assistência estudantil no IFG?

a.1 Sim () a.2 Não ()

Em caso negativo, por quê?

O que falta?

2-Como você avalia as ações e/ou programas de assistência estudantil oferecida pela instituição?

3- A seu ver, qual o papel do Serviço Social no âmbito da assistência estudantil?

4-Em sua opinião, por que os assistentes sociais da instituição não são convidados a fazer parte da equipe que elabora, propõe e define as ações de assistência estudantil?

5-Como você avalia a atuação do Serviço Social no IFG?

6- Qual a sua concepção de proteção social pública?

7-Como você diferencia assistência social e assistencialismo?

8-Em sua opinião, as ações da política de assistência estudantil na instituição estão voltadas para assistência ou para o assistencialismo? Justifique sua resposta

9- Como você avalia as ações desenvolvidas no IFG e voltadas para a assistência estudantil?

a) São efetivas e produtoras de cidadania? a.1 Sim () a.2 Não ()

Por quê?

b) Funcionam como mecanismo paliativo e compensatório de ajuda pontual?

a.1 Sim () a.2 Não ()

Por quê?

c) Reproduzem as relações de classe estabelecida?

a.1 Sim () a.2 Não ()

De que forma?

Comente:

d) Estão ancoradas no paternalismo e no assistencialismo e em relação personalizadas, de dependência e de subalternidade?

a.1 Sim () a.2 Não ()

Por quê?

e) Tem uma conformação burocratizada e inoperante resultante do lugar que a dimensão social ocupa na instituição? a.1 Sim () a.2 Não ()

Em caso afirmativo, de que forma essa realidade acontece? Por quê?

Comente:

10- A seu ver, há possibilidade de se resgatar o protagonismo desse segmento excluído por meio da assistência social, sob a ótica da cidadania e do direito?

a.1 Sim () a.2 Não ()

Comente:

11- No campo da gestão da assistência, o que você sugere como ação estratégica?

Por quê? Comente:

Obrigado por sua colaboração!