



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

**UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE**

São Cristóvão
Sergipe – Brasil
2014

**UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane Soares Santos.

São Cristóvão
Sergipe – Brasil

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Nascimento, Ana Paula Leite

N244a Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe / Ana Paula Leite Nascimento; orientadora Josiane Soares Santos. – São Cristóvão, 2014.
153 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Ensino especializado. 2. Assistência social. 3. Programas de ação afirmativa - Brasil. I. Santos, Josiane Soares, orient. II. Título.

CDU 377:364.3

ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

**UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane Soares Santos.

Aprovada em 23 de Janeiro de 2014.

Prof.^a Dr.^a Nailsa Maria Souza Araújo (Examinadora interna).
(UFS)

Prof.^a Dr.^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Examinadora externa).
(UFS)

Prof.^a Dr.^a Josiane Soares Santos
(Orientadora).

Dedico,

*à minha mãe por me amar incondicionalmente, pela dedicação e cuidados sempre
direcionados a mim a cada momento da vida cotidiana;
aos deuses revolucionários que despertaram a minha 'alma indomável' para se somar
na luta por um novo projeto societário;
aqueles que ousam e resistem em tempos de barbárie do capital;
aqueles que protagonizam a luta pela democratização das condições de acesso e
permanência.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, misericórdia, proteção, livramento, providências, fidelidade e bênçãos em minha vida.

A minha mãe, pelo amor, carinho, paciência, compreensão, companheirismo e em especial por me inspirar sendo um grande exemplo de mulher guerreira e batalhadora.

A minha família, pelo carinho, cuidado e atenção que dedicam a mim.

Aos meus amigos, pela cumplicidade, companheirismo e força.

Aos companheiros de militância que desde a época das reivindicações e lutas no âmbito do Movimento Estudantil contribuíram para as primeiras discussões sobre as ações de acesso e permanência, e, também para o aprofundamento do debate relacionado à política de Assistência Estudantil.

As docentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela contribuição durante as discussões e atividades desenvolvidas no mestrado.

A minha orientadora, por contribuir significativamente na minha formação acadêmica, profissional e ético-política; especialmente por conduzir a orientação de maneira muito comprometida e com rigor teórico e metodológico, contexto que, embora estivesse vivenciando inúmeras adversidades cotidianas, me impulsionava a continuar trilhando a caminhada acadêmica com ímpeto.

As examinadoras, por aceitarem participar deste processo contribuindo sobremaneira com as avaliações e considerações elencadas nas bancas de qualificação e de defesa.

Aqueles que contribuíram com a coleta de dados na medida em que puderam repassar os dados institucionais no decurso da pesquisa.

Aqueles que colaboraram de modo relevante para a sistematização dos dados coletados e correção e/ou revisão deste trabalho, considerando suas respectivas habilidades técnicas.

Aqueles que compartilharam comigo os desafios profissionais, acadêmicos, da militância e de outras muitas naturezas a ponto de enfrentarmos juntos as particularidades de cada contexto e concretizarmos esse sonho que não se constitui em simplesmente concluir o mestrado, mas em finalizar esta trajetória acadêmica com mais maturidade teórica e política.

*Dentro da noite que me rodeia
Negra como um poço de lado a lado
Agradeço aos deuses que existem
por minha alma indomável*

*Sob as garras cruéis das circunstâncias
eu não tremo e nem me desespero
Sob os duros golpes do acaso
Minha cabeça sangra, mas continua erguida*

*Mais além deste lugar de lágrimas e ira,
Jazem os horrores da sombra.
Mas a ameaça dos anos,
Me encontra e me encontrará, sem medo.*

*Não importa quão estreito o portão
Quão repleta de castigo a sentença,
Eu sou o senhor de meu destino
Eu sou o capitão de minha alma.*

(Poema “*Invictus*”, William Ernest Henley, 1875 – O poema que inspirou Nelson Mandela quando, aprisionado, cumprindo pena de trabalhos forçados encontrou nas palavras de Henley a esperança e a força necessárias para manter-se vivo).

RESUMO

Essa pesquisa realizou um estudo acerca da Assistência Estudantil, tendo como objeto a análise da implementação de suas ações no contexto da educação profissional, científica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). No percurso deste estudo caracterizamos as expressões do processo de expansão inerente à reforma educacional recente no contexto do IFS; realizamos o levantamento das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no cenário do IFS; e analisamos os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O estudo foi exploratório, sendo destacada predominantemente a natureza qualitativa da pesquisa, associada a algumas dimensões quantitativas do objeto. O universo constituiu-se de três *campi do IFS*: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012. Como procedimentos metodológicos recorremos às pesquisas bibliográfica e documental. Na coleta de dados utilizamos um roteiro de indicadores para subsidiar a análise dos documentos com base nos objetivos e hipóteses da pesquisa, cuja análise foi norteada pelo método dialético. Como principais resultados destacamos que a ampliação quantitativa do acesso aos cursos das diferentes modalidades educacionais ofertadas no IFS denota incompatibilidade com o acesso às ações de permanência, confirmando a hipótese de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS. Verificamos ainda que apesar do crescimento da dotação orçamentária identificado crescem, ao mesmo tempo, as demandas por estas ações, contexto que ratifica as hipóteses de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização e de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

Palavras-chave: Educação. Assistência Estudantil. Financiamento.

ABSTRACT

This research conducted a study about the Student Assistance, having as object the analysis of the implementation of their actions in the context of professional, scientific and technical education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sergipe (IFS). In the course of this study we characterize the expressions of expansion inherent in the recent educational reform in the context of the IFS process, we conducted a survey of the Student Assistance actions developed in the setting of IFS, and analyzed the budgetary aspects of the IFS Student Assistance before the expansion process the Federal Network of Professional Education, Science and Technology. The study was exploratory, being focused predominantly qualitative nature of the research associated with some quantitative dimensions of the object. The universe consisted of three campuses of the IFS: Aracaju, Lizard and St. Kitts, in the period 2008-2012. The methodological procedures resorted to bibliographic and documentary research. During data collection, we used a script indicators to support the analysis of documents based on the objectives and hypotheses of the study, whose analysis was guided by the dialectical method. How principiais results highlight the quantitative expansion of access to educational courses of different modalities offered at IFS denotes incompatibility with access to actions of stay, confirming the hypothesis that the expansion of the Federal Network of Vocational Education, Scientific and Technological reflects insufficient democratization Share of Student Assistance in meeting the everyday demands of students of IFS. We have also noticed that despite the growth of budget allocation identified grow at the same time, demands for these actions, context confirms the hypothesis that the Student Assistance under the IFS, undergoes a process of impoverishment and underfinanced of their actions historically available.

Keywords: Education. Student Assistance. Funding.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Vagas ofertadas na modalidade de cursos integrados.....	54
Gráfico 2 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos subsequentes.....	56
Gráfico 3 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos FIC.....	58
Gráfico 4 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos superiores.....	59
Gráfico 5 – Total de vagas ofertadas.....	61
Histograma 1 – Valores do Auxílio Alimentação	91
Histograma 2 – Valores do Auxílio Transporte.....	92
Histograma 3 – Valores do Auxílio Residência.....	92
Histograma 4 – Valores do Auxílio Bolsa de Inclusão Social.....	94
Histograma 5 – Valores do Auxílio PROEJA.....	96
Histograma 6 – Valores da Monitoria Técnico.....	98
Histograma 7 – Valores da Monitoria Superior.....	99
Gráfico 6 – Requerentes e beneficiários da Assistência Estudantil (2008-2012).....	115
Gráfico 7 - Auxílio Alimentação	120
Gráfico 8 – Auxílio Transporte	121
Gráfico 9 – Auxílio Residência	122
Gráfico 10 – Auxílios Fardamento e Material.....	123
Gráfico 11 – Auxílio Fotocópia e Impressão.....	126
Gráfico 12 - Auxílio Bolsa de Inclusão Social.....	127
Gráfico 13 – Auxílio Financeiro ao estudante do PROEJA.....	128
Gráfico 14 – Bolsa Monitoria.....	129
Gráfico 15 – Alojamento feminino e masculino.....	130
Gráfico 16 – Dotação Orçamentária.....	136
Gráfico 17 – Valor executado.....	137
Gráfico 18 – Saldo disponível ao final do exercício.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus Aracaju.....	109
Tabela 2 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus Lagarto.....	110
Tabela 3 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus São Cristóvão.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEP - Associação Nacional de Empresa de Pesquisa
AUDINT - Auditoria Interna
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAE - Coordenadoria de Assistência Estudantil
CEFET's - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET/SE - Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
DAE - Departamento de Assistência ao Estudante
DIAE - Diretoria de Assistência Estudantil
EAFSC/SE - Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
ETF-SE - Escola Técnica Federal de Sergipe
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC - Formação inicial e continuada de trabalhadores
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação
MTb - Ministério do Trabalho e Emprego
NAE - Núcleo de Assistência Estudantil
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OCC - Outros Custeios e Capitais
OCDE - Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIs - Organismos Internacionais
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCM's - Pedidos de Compra e Material
PISOC - Programa de Inclusão Social
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PRAAE - Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando
PROAD - Pró-Reitoria de Administração
PROAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFUNCIONÁRIO - Curso técnico de formação para os funcionários da Educação
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPEX - Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENCE - Secretaria Nacional de Casa de Estudantes
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNED/SE - Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAPÍTULO I - A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	24
2.1 Crise capitalista e política social.....	26
2.2 Educação no contexto da crise capitalista e a expansão da rede de ensino profissional, científica e tecnológica no Brasil.....	35
2.3 Particularizando a expansão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.....	49
3 CAPÍTULO II - DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES DETERMINANTES DO PNAES.....	66
3.1 Desigualdades sociais e educação no Brasil: enfrentamentos postos para a Assistência Estudantil.....	67
3.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil.....	80
3.3 As ações de Assistência Estudantil desenvolvidas pelo IFS.....	88
4 CAPÍTULO III - OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO IFS.....	107
4.1 O quadro da demanda por ações de Assistência Estudantil no IFS.....	108
4.2 Quadro dos beneficiários contemplados pelas ações de Assistência Estudantil no IFS.....	119
4.3 Os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A - ROTEIRO DE INDICADORES PARA A COLETA DE DADOS.....	152

INTRODUÇÃO

A pesquisa, ora apresentada, se propôs a realizar um estudo acerca da Assistência Estudantil, delimitando enquanto objeto a análise da implementação de suas ações no contexto da educação profissional, científica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS).

Segundo Pacheco (2009, p.3), o Governo Federal “tem implementado, na área educacional, políticas que [...] abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora.”. Afirma que na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento. No caso da educação profissional e tecnológica, destacam-se as seguintes medidas:

[...] a instalação de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Escola Técnica do Brasil, E-tec Brasil, ampliará as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação à distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. Os Programas Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola. (PACHECO, 2009, p.4).

Na conjuntura de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), cria no ano de 2008 os Institutos Federais¹ de Educação, Ciência e Tecnologia.

São 38 institutos, com 314 *campi* espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações,

¹ Os Institutos Federais articulados a outras políticas sociais buscam a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão. Os centros federais de educação tecnológica (CEFET's), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tal para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. (PACHECO, 2009).

mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2009, p. 9).

É nesse bojo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que se coloca o IFS, na medida em que amplia a sua oferta de vagas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Logo, torna-se relevante aprofundar o estudo sobre a ampliação do acesso à educação profissional, científica e tecnológica, direcionado aqui para as especificidades do IFS, fenômeno que vem sendo caracterizado por alguns teóricos e, especialmente pelo Governo Federal, como *democratização do acesso*.

Entretanto, observamos que no contexto dessa pretensa democratização do acesso ao ensino profissional, científico e tecnológico, *a democratização das condições de permanência dos estudantes inseridos no IFS não acompanha a mesma dinâmica*, vez que as ações de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apresentam-se de forma insuficiente no cotidiano de estudantes que vivenciam as expressões da questão social². Percebemos, por exemplo, que a Assistência Estudantil vem sendo marcada por uma profunda precarização em seus programas básicos – a exemplo dos programas de alimentação (restaurantes) e de moradia estudantil – contrariando a finalidade e os objetivos que deveriam norteá-la.

Cabe sinalizar que a redução no financiamento da Assistência Estudantil implica dois processos distintos: a precarização da política, o que leva à deterioração das ações historicamente desenvolvidas e já consolidadas institucionalmente; e à insuficiente ampliação dos programas e ofertas de serviços frente à demanda dos estudantes a partir da expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico. Dessa forma, a Assistência Estudantil está sendo insuficientemente contemplada no contexto da expansão dos Institutos Federais, o que, por sua vez, tende a refletir

² “[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. [...] tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial pelo Estado.” (IAMAMOTO, 2006, p. 16-17).

negativamente nas condições de permanência dos estudantes. Esse cenário traduz a importância da pesquisa aqui proposta com o fito de compreender o desfinanciamento das ações de Assistência Estudantil, considerando a realidade do IFS.

Mediante a inserção profissional no IFS³ observamos que a implementação das ações de Assistência Estudantil assume um caráter restrito, por vezes centrado na concessão de auxílios e/ou bolsas com repasse financeiro direto aos estudantes beneficiários, cujo depósito é realizado em seus domicílios bancários; além disso, ocorre a oferta de auxílios relacionados às demandas de fardamento, material acadêmico, fotocópia e impressão e bolsa monitoria. Para acessá-los, os estudantes passam por um estudo socioeconômico quando do pleito, no caso da maioria dos auxílios ofertados. De igual modo, são desenvolvidas algumas ações pontuais de atendimento e/ou acompanhamento junto aos estudantes através das intervenções profissionais da equipe técnica multidisciplinar que a Instituição dispõe, de acordo com a realidade de cada Campus⁴.

Quando alertamos, portanto, para a insuficiência da operacionalização das ações de Assistência Estudantil no IFS estamos considerando que tais ações, no âmbito do PNAES, devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com o Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta o PNAES, em seu Artigo 2º:

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

³ A inserção profissional, enquanto assistente social, no IFS, ocorreu em janeiro de 2009. Desde esse período a lotação foi efetivada no Campus Lagarto, mais especificamente no Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), que recentemente passou a ser Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE).

⁴ O IFS possui os seguintes *campi*: Campus Aracaju; Campus Estância; Campus Itabaiana; Campus Lagarto; Campus Nossa Senhora da Glória e Campus São Cristóvão. Em consonância com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão em construção mais quatro *campi* em Sergipe, a saber: Nossa Senhora do Socorro, Tobias Barreto, Propriá e Poço Redondo.

É visível como a precarização e insuficiente expansão/financiamento das ações de Assistência Estudantil no cenário do IFS dificultam a permanência dos estudantes com baixo nível socioeconômico nas diferentes modalidades de ensino, além de comprometer a qualidade do seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Os impactos desta realidade têm suas bases no desfinanciamento das ações de Assistência Estudantil, diretamente ligado ao desfinanciamento geral das políticas sociais no contexto atual. Este, por conseguinte, é agravado com o desmantelamento das políticas sociais públicas, determinando perdas substanciais dos direitos já conquistados.

Ante o exposto, justificamos a relevância social e acadêmica desse estudo por possibilitar uma análise das ações de Assistência Estudantil no IFS, ao tempo em que contribuirá para identificar e explicar os limites e desafios da implementação desta política frente ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Tendo presente estes pressupostos, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a implementação das ações de Assistência Estudantil no contexto recente da educação profissional, científica e tecnológica do IFS. Como objetivos específicos estabeleceram-se os seguintes: caracterizar as expressões do processo de expansão inerente à reforma educacional recente no contexto do IFS; realizar o levantamento das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no cenário do IFS; e analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em função desses objetivos aludimos algumas hipóteses, a saber: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS; a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização das suas ações historicamente existentes; a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

A pesquisa em pauta caracterizou-se como um estudo exploratório “[...] realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele

formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.” (GIL, 1999, p. 43). Ressaltamos ainda que se configurou como exploratória pela escassez bibliográfica identificada até o presente momento, no que se refere à produção acadêmica e científica sobre a temática em exame. Não obstante a preponderância do caráter exploratório, o estudo foi norteado também pela combinação de elementos explicativos e descritivos.

Destacamos, como predominante, a natureza qualitativa desta pesquisa, embora tenhamos pretendido contemplar, também, algumas das dimensões quantitativas do objeto, visto que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 1994, p. 22).

O universo da pesquisa constituiu-se dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, considerando a estrutura multicampi do IFS, mais especificamente com relação ao período de 2008 a 2012.

Como procedimentos metodológicos recorreremos às pesquisas bibliográfica⁵ e documental⁶ para a coleta de dados. No decorrer da pesquisa foram consultadas as seguintes fontes: legislação pertinente à temática em exame; relatórios institucionais; portarias e resoluções institucionais; editais; dados disponíveis nos *sites* e órgãos relacionados às políticas educacionais; livros; periódicos; monografias; dissertações e teses sobre o tema.

Para a coleta de dados elaboramos um roteiro de indicadores, utilizado como instrumento de trabalho no intuito de subsidiar a análise dos documentos com base nos

⁵ A pesquisa bibliográfica “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica.” (GIL, 2010, p.29).

⁶ A pesquisa documental “é utilizada em praticamente todas as ciências sociais [...]. Como delineamento, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisas, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas etc. O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados.” (GIL, 2010, p.30-31).

objetivos e hipóteses desta pesquisa. Este mesmo roteiro orientou o processo de categorização, organizado a partir de algumas categorias definidas pela própria delimitação do objeto, entre as quais merecem destaque as categorias educação, assistência estudantil e financiamento, referenciadas nos capítulos dessa pesquisa. A análise e interpretação desses dados documentais foi diluída ao longo dos capítulos que compõem a dissertação, numa opção por tratá-los em articulação com os dados da pesquisa bibliográfica. Ainda sobre a análise, esta foi norteada pelo método dialético⁷, buscando interpretar a realidade mediante a perspectiva ontológica, sob o viés da totalidade.

Além da *introdução* e das *considerações finais* o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo dessa pesquisa buscamos atender ao objetivo específico de caracterizar as expressões do processo de expansão imanente à reforma educacional recente no âmbito do IFS. Para tanto, se fez necessário, como parte da contextualização, abordar o debate sobre a crise capitalista e a política social; discorrer a respeito da educação no contexto da crise capitalista e da expansão da rede de ensino profissional, científica e tecnológica no Brasil; e particularizar a análise relativa à expansão no IFS. Neste capítulo apresentamos os dados do quadro da expansão dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, cuja referência de análise foi o período de 2008 a 2012. Ressaltamos que o caminho percorrido na contextualização e as assertivas no decurso da análise intentaram confirmar a hipótese de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS, apresentada para o objetivo traçado neste capítulo.

O capítulo dois reúne as discussões relacionadas ao alcance do objetivo específico de realizar o levantamento das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no cenário do IFS. Nesse sentido, registramos apontamentos referentes às desigualdades sociais e à educação no Brasil, demarcando os enfrentamentos postos para a Assistência Estudantil. Analisamos ainda o panorama da Assistência

⁷ O método dialético procura captar as mediações que explicam as relações dos complexos com a totalidade para desvendar o real a partir de suas contradições e determinações. Para tanto, parte-se dos fenômenos aparentes e através de um processo de abstração, busca-se chegar à sua essência, reproduzindo-se a realidade pesquisada no plano do pensamento, enquanto real pensado. (KOSIK, 1995).

Estudantil na atualidade frente aos desafios da expansão e registramos discussões acerca da configuração desta política no contexto de crise capitalista. De modo articulado a estes debates, realizamos a exposição das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão objetivando esclarecer a hipótese de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização das suas ações historicamente existentes.

No capítulo três a intencionalidade foi atender ao objetivo específico de analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desta feita, registramos os dados do quantitativo de requerentes e beneficiários da Assistência Estudantil nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, com a finalidade de caracterizar a demanda da Assistência Estudantil. Destacamos o perfil dos estudantes matriculados nos *campi* em análise a partir da classificação de renda per capita familiar e a contextualização do quadro geral do orçamento da Assistência Estudantil do IFS. Para análise deste último dado, tivemos como referência o valor executado na implementação das ações de Assistência Estudantil e o saldo disponível, ao final de cada exercício do período pesquisado, nos respectivos *campi*. As hipóteses norteadoras das análises neste capítulo foram: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS; e, a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

CAPÍTULO I
A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Neste capítulo buscaremos atender ao objetivo de caracterizar as expressões do processo de expansão inerente à reforma educacional recente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

Abordaremos o debate sobre a crise capitalista e a política social, posto que as sucessivas crises imanentes ao modo de produção capitalista ocasionam significativas determinações ao processo de implementação das políticas sociais, especialmente no que se refere ao ajuste neoliberal que, por sua vez, implica a perda e a precarização dos direitos sociais, com destaque para o estudo dessas determinações no âmbito da política de educação.

Discorreremos a respeito da educação no contexto da crise capitalista e da expansão da rede de ensino profissional, científica e tecnológica no Brasil, em virtude do traço preponderante das influências dos Organismos Internacionais nos países periféricos no que se refere à centralidade da política de educação como medida de enfrentamento às desigualdades decorrentes do sistema capitalista, fortemente justificada pelo discurso da oportunidade, o que resulta na adoção desenfreada da política de expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica brasileira.

Particularizaremos a análise referente à expansão no IFS por se configurar como contexto no qual se apresenta nosso objeto de estudo. Por meio dessas mediações serão tratadas algumas particularidades da expansão no cenário sergipano, considerando os propósitos dos governantes brasileiros quando adotam esta política em consonância com as recomendações das agências e organismos internacionais com vistas à “democratização” do acesso, sem priorizar a democratização das políticas de permanência. Por fim, apresentaremos os dados alusivos ao quadro da expansão dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, que constituem a estrutura multicampi do IFS, na perspectiva de trazer à tona as tendências e as particularidades decorrentes da materialização do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Sergipe.

Percorreremos a contextualização e as assertivas na tentativa de ratificar uma das hipóteses que norteia esse estudo, a saber: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização

das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS.

2.1 Crise capitalista e política social

De acordo com Mandel (1985, p.18) “[...] Marx não pretendeu, de modo algum, que seus esquemas de reprodução justificassem afirmações quanto à pretensa possibilidade da ‘produção sem perturbações’ sob o capitalismo; ao contrário, ele estava profundamente convencido da inerente suscetibilidade do capitalismo a crises.”.

Partindo dessa premissa também Netto e Braz (2006) destacam que a história do capitalismo é marcada por uma sucessão de crises econômicas. Esses autores assinalam que ao analisar teórica e historicamente o modo de produção capitalista comprova-se que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, nem tampouco independe do movimento do capital. A crise apresenta-se, portanto, como constitutiva do capitalismo.

O andamento cíclico do modo de produção capitalista, ocasionado pela concorrência, manifesta-se pela expansão e contração sucessivas da produção de mercadorias, e conseqüentemente da produção de mais-valia. Corresponde a isso um movimento cíclico adicional de expansão e contração na realização de mais-valia e na acumulação de capital. Em termos de ritmo, volume e proporções, a realização de mais-valia e a acumulação de capital não são inteiramente idênticas entre si, e tampouco são iguais à produção de mais valia; as discrepâncias entre esta última e a realização, e entre a realização da mais-valia e a acumulação de capital, proporcionam a explicação das crises capitalistas de superprodução. O fato de que tais discrepâncias não possam de maneira alguma ser atribuídas ao acaso, mas derivem das leis internas do modo de produção capitalista, é a razão para a inevitabilidade das oscilações conjunturais do capitalismo. (MANDEL, 1985, p. 75).

As crises são, portanto, inelimináveis no contexto do capitalismo em virtude de expressarem o caráter contraditório desse modo de produção, que “[...] é constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e a ampliação dessas mesmas contradições.” (NETTO; BRAZ, 2006, p.163). Como contradição

fundamental denota-se a existente entre a produção socializada da riqueza e sua apropriação privada.

Sabemos, além disso, que o capitalismo possui estágios de desenvolvimento. Como um dos estágios tem-se o imperialismo. Foi na fase “clássica” desse estágio que “as crises se manifestaram com violência (1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929 e 1937-1938); mas nenhuma delas se compara, pelos seus impactos, com a crise de 1929, que teve magnitude catastrófica.” (NETTO; BRAZ, 2006, p.192).

A crise de 1929-1932 é conhecida como o período da Grande Depressão, configurando-se como a maior crise econômica mundial do capitalismo até aquela ocasião. Behring e Boschetti (2006, p.68) sinalizam que a crise inicia-se “[...] no sistema financeiro americano, a partir do dia 24 de outubro de 1929, quando a história registra o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova York. A crise se alastrou pelo mundo, reduzindo o comércio mundial a um terço do que era antes.”. Convém destacar que essa crise

[...] evidenciou para os dirigentes mais lúcidos da burguesia dos países imperialistas a necessidade de formas de intervenção do Estado na economia capitalista. [Registra-se] [...] que o Estado burguês sempre interveio na dinâmica econômica, garantindo as condições externas para a produção e a acumulação capitalistas [...]; mas a crise de 1929 revelou que novas modalidades interventivas tornavam-se necessárias: fazia-se imperativa uma intervenção que envolvesse as condições gerais da produção e da acumulação. Essa era uma exigência estritamente econômica; mas o contexto sociopolítico em que ela se punha condicionou largamente a modalidade em que foi implementada. (NETTO; BRAZ, 2006, p.192-193).

Percebia-se a necessidade de um suporte teórico para dar sustentação à nova intervenção adotada pelo Estado, vez que contrariava os dogmas do pensamento liberal-conservador. O principal responsável por essa inovação teórica foi Keynes. Decerto, depois da crise de 1929 identifica-se que vários experimentos indicavam a constituição de um Estado interventor. Então “[...] no imediato pós-guerra, [esse Estado] se configurou plenamente, conjugando-se com a universalização do taylorismo-fordismo e legitimado pelas idéias keynesianas.”. (NETTO; BRAZ, 2006, p.203).

Tem-se que Keynes (1883-1946), preocupado em compreender a crise de 1929, defendeu a intervenção estatal com vistas a reativar a produção. Behring e Boschetti (2006) apontam que o Estado, no período do Keynesianismo, torna-se produtor e

regulador, contudo não abandona o capitalismo e nem defende a socialização dos meios de produção.

A política keynesiana de elevar a demanda global a partir da ação do Estado, em vez de evitar a crise, vai apenas amortecê-la por meio de alguns mecanismos, que seriam impensáveis pela burguesia liberal *stricto sensu*. Eis alguns deles: a planificação indicativa da economia, na perspectiva de evitar os riscos das amplas flutuações periódicas; a intervenção na relação capital/trabalho por intermédio da política salarial e do controle de preços; a política fiscal e, dentro dela, os mecanismos de renúncia fiscal; a oferta de crédito combinada a uma política de juros; as políticas sociais. Este conjunto de estratégias e técnicas anticíclicas, por meio dos poderes públicos, objetiva conter a queda da taxa de lucros, obtendo, com isso, algum controle sobre o ciclo do capital. (BEHRING, 2002, p.166-167).

O Estado, na perspectiva keynesiana, assume um papel ativo na administração macroeconômica, isto é, na produção e regulação das relações econômicas e sociais. Nessa direção, o bem-estar ainda deve “ser buscado individualmente no mercado, mas se aceitam intervenções do Estado em áreas econômicas, para garantir a produção, e na área social, sobretudo para as pessoas consideradas incapazes para o trabalho: idosos, deficientes e crianças.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.86).

Ao keynesianismo agregou-se o pacto fordista, concebido a partir da produção em massa para o consumo de massa e dos acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista em torno dos ganhos de produtividade do trabalho. Aqui vale registrar os traços fundamentais que caracterizam o fordismo, quais sejam:

1) [...] produção em grandes séries de bens padronizados, condição necessária à redução dos custos e à elevação dos lucros; 2) [...] organização taylorista do trabalho, que propiciava ganhos de produtividade por meio da intensificação, da fragmentação e da padronização extrema do trabalho na linha de produção e, 3) [...] produção em massa que tinha como pressuposto lógico um mercado interno ampliado pelo aumento do poder aquisitivo dos assalariados. (CASTRO, 1994, p.34-35 apud ARANHA, 1999, p.85).

Nesse sentido Barros (1991) e Harvey, (1992) (apud ARANHA, 1999, p.86) destacam que “[...] o [fordismo] pressupõe a incorporação do salariedade ao mercado consumidor.”. Depreende-se, assim, que o fordismo foi bem mais que uma mudança técnica, com a introdução da linha de montagem e da eletricidade. Na verdade, possui expressões de um modo mais amplo no conjunto das relações sociais.

Verificam-se compromissos e reposicionamentos políticos das classes e seus segmentos, ajustando-se às novas condições e a difusão do novo *ethos* consumista de massa, como ressaltam Behring e Boschetti (2006, p.88):

Para a burguesia, a manutenção das altas taxas de lucro, fundadas numa superexploração dos trabalhadores durante um intervalo estável de tempo, pressupunha concessões e acordos. Para o movimento operário organizado, essa possibilidade histórica implicou abrir mão de um projeto mais radical, em prol de conquistas e reformas imediatas, incluindo-se aí os direitos sociais, viabilizados pelas políticas sociais. No que diz respeito aos trabalhadores, é preciso prestar atenção em alguns processos que, combinados, geraram essa atitude mais imediatista e corporativista, contentando-se com os acordos coletivos em torno dos ganhos de produtividade e da expansão das políticas sociais, por via dos salários indiretos assegurados pelo fundo público.

Dessa maneira, as crises capitalistas impõem mecanismos para o seu enfrentamento apontando, como estratégia, “saídas” no âmbito da produção e da regulação. Em termos da produção, como visto, depois da primeira grande crise, a saber, a crise de 1929, a adesão ao fordismo sintetiza estas medidas. Em termos de regulação por intermédio da intervenção do Estado, especialmente, sob a ótica do keynesianismo, implementam-se as políticas sociais. Neste contexto o Estado assume algumas responsabilidades sociais, subsidiado pelos salários indiretos dos trabalhadores.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, a depender dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como demarcação do período em que o Estado capitalista assume e realiza ações sociais de modo mais amplo, planejado, sistematizado e com caráter de obrigatoriedade. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

Na esteira de Pierson (1991 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.64) quando este discute a origem do *Welfare State*, depreende-se que “a simples presença de algumas medidas de regulação pública não é suficiente para definir sua existência.”. Este autor sinaliza dois elementos que surgem ao final do século XIX, como fruto da luta da classe trabalhadora, os quais ajudam a delimitar a emergência de políticas sociais. O primeiro foi a introdução, a partir de 1883, de políticas sociais orientadas pela

lógica do seguro social na Alemanha. O segundo elemento evidenciado pelo autor em estudo é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e desfocalizar suas ações, direcionadas anteriormente apenas para a pobreza extrema.

As políticas sociais se multiplicam lentamente ao longo do período depressivo, que se estende de 1914 a 1939. Como ápice do período depressivo configura-se a crise de 1929-1932, conforme já mencionado, que promoveu “uma inflexão na atitude da burguesia, quanto à sua confiança cega nos automatismos do mercado.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.70). Portanto, as políticas sociais generalizam-se no início do período de expansão capitalista após a Segunda Guerra Mundial até fins da década de 1960, tendo como substrato a própria guerra e o fascismo. (BEHRING, 2002).

Mishra (1995 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006) aponta que o chamado “consenso do pós-guerra” permitiu o estabelecimento de uma aliança entre as classes, sendo viabilizado em decorrência do abandono, por boa parte da classe trabalhadora, do projeto de socialização da economia. Assim, as alianças entre partidos de esquerda e direita também asseguraram o estabelecimento de acordos e compromissos, que resultaram na aprovação de diversas legislações sociais, além da expansão do *Welfare State*. Em se tratando das origens e desenvolvimento do *Welfare State*, Pierson (1991 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.92-93) sinaliza três elementos que marcam esse período como a “idade de ouro” das políticas sociais. Vejamos:

O primeiro desses elementos é o crescimento do orçamento social em todos os países da Europa que integravam a OCDE, cuja média de gasto, em relação ao produto interno bruto, passou de 3%, em 1914, para 5%, em 1940, entre 10% e 20% em 1950 e 25% em 1970. Outro deles é o crescimento incremental de mudança demográfica, expresso pelo aumento da população idosa nos países capitalistas centrais, que ampliou os gastos com aposentadorias e saúde, e pelo aumento da taxa da população economicamente inativa que mudou a relação contribuinte (ativo) e usuário das pensões (inativo). O terceiro é o crescimento sequencial de programas sociais no período. [...] a ordem de adoção e expansão de programas sociais foi bastante similar em quase todos os países: primeiro a cobertura de acidentes de trabalho, seguida pelo seguro-doença e invalidez, pensões a idosos, seguro-desemprego e, por último, auxílio-maternidade [...].

Conforme análises de Behring e Boschetti (2006) as iniciativas provenientes do *Welfare State* têm origem nas reivindicações da classe trabalhadora durante o século XIX, ampliadas no “consenso pós-guerra”, especialmente por meio da influência do

Plano Beveridge (publicado na Inglaterra em 1942), que se propunha a uma nova lógica para organização das políticas sociais, partindo da crítica aos seguros sociais bismarckianos. Percebe-se que a marca da emergência do *Welfare State*, é, portanto, “a superação da óptica securitária e a incorporação de um conceito ampliado de seguridade social com o *Plano Beveridge* na Inglaterra [...]” (MARSHALL, 1967 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.93, grifos originais).

Behring e Boschetti (2006) assinalam que o trabalho de Esping-Andersen (datado de 1991) revela a importância da expansão das políticas sociais no período de 1945-1970, ao tempo em que demonstra que a expansão não seguiu o mesmo padrão de desenvolvimento em todos os países capitalistas. Nessa direção, também Pereira (2009) aponta que uma das principais características dos Estados de Bem-Estar e de suas políticas sociais é que eles não são uniformes e homogêneos. Esta autora argumenta que, devido a tais características, os Estados de Bem-Estar variam de um país para outro e são mais e menos generosos, apesar de possuírem um denominador comum, qual seja, “o pressuposto de que o homem não é só uma unidade de produção e, portanto, não é totalmente responsável pelos seus problemas sócio-econômicos, cabendo ao Estado protegê-lo.” (PEREIRA, 2009, p.185).

Isto posto, o sentido da política social revela, ao mesmo tempo, a possibilidade de acesso à seguridade social, diga-se, ao conjunto de bens e serviços sociais universalizados, no caso de alguns países, e, também à manutenção do ordenamento social, haja vista a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida. Ressaltamos ainda que, como parte do salário do trabalhador é livre para o consumo – vez que alguns serviços sociais são acessados através das políticas sociais – tem-se aí a evidência do papel econômico da política social, qual seja, de realizar o objetivo fordista do consumo em massa.

No período entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a passagem dos anos sessenta aos setenta, intitulado de “anos dourados”, viu-se que foram quase trinta anos em que “o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiriam mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração das idéias de Keynes) e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito

significativas.” (NETTO; BRAZ, 2006, p.195-196). Entretanto, ao final dos anos de 1960 “os anos de ouro” do capitalismo começam a se exaurir.

as taxas de crescimento, a capacidade do Estado exercer suas funções *mediadoras civilizadoras* cada vez mais amplas, a absorção das novas gerações no mercado de trabalho, restrito já naquele momento pelas tecnologias poupadoras de mão-de-obra, não são as mesmas, contrariando as expectativas de pleno emprego, base fundamental daquela experiência. [...] As elites político-econômicas, então começaram a questionar e a responsabilizar pela crise a atuação agigantada do Estado *mediador civilizador*, especialmente naqueles setores que não revertiam diretamente em favor dos seus interesses. E aí se incluíam as políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.103, grifos originais).

A ilusão dos “anos dourados” é enterrada em 1974-1975, quando se registra uma recessão generalizada, envolvendo, por sua vez, todas as grandes potências imperialistas. Desta feita, a onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva que, de acordo com Netto e Braz (2006, p.214) “a partir daí e até os dias atuais, [inverte] o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas.”.

A partir desse marco o neoliberalismo se constitui como ideário teórico e político reformulador do papel do Estado conforme as novas necessidades do capital. Esse ideário faz parte de um conjunto de respostas contundentes das classes dominantes à queda das taxas de lucro da década de 1970: os anos 1980 foram marcados “por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada [...] como reestruturação produtiva [...], cuja característica central é a geração de um desemprego crônico e estrutural.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.124). A reestruturação produtiva, por conseguinte, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal⁸, o qual implica “a desregulamentação de direitos, o corte dos gastos sociais, deixar milhões de

⁸ Sobre o entendimento do que se concebe como ajuste neoliberal concordamos com Soares (2009, p.12-13, grifos originais): [...] o *ajuste neoliberal* não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de ‘reintegração social’, com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir do final dos anos 70. Os *pobres* passam a ser uma nova ‘categoria classificatória’, alvo das políticas focalizadas da assistência, mantendo sua condição de ‘pobre’ por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, ‘naturalmente’, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora.

peças à sua própria sorte e ‘mérito’ individuais – elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência.” (BEHRING, 2002, p.180).

No entanto, sabe-se que a hegemonia neoliberal da década de 1980, nos países capitalistas centrais, não “foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.127). Com as medidas implementadas o que se observam são os efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, na medida em que provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais.

É *mister* destacar que o século XXI se inicia com transformações profundas nas políticas sociais nos países capitalistas centrais.

Se não se pode falar em desmantelamento, é inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição, seletividade e focalização; em outras palavras, rompem com os compromissos e consensos do pós-guerra, que permitiram a expansão do *Welfare State*. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.134).

Soares (2009) destaca que há uma distribuição desigual dos frutos do progresso técnico e dos custos sociais das políticas de ajuste e reestruturação. A autora argumenta que “os custos sociais têm sido pagos primordialmente pelos países periféricos, mas, de modo geral, houve uma piora nos padrões de equidade social herdados do padrão de desenvolvimento do pós-guerra.”⁹. Sinalizamos que as consequências desse ajuste na América Latina

[...] vão mais além de crises econômicas conjunturais que podem ser superadas com algumas medidas de ‘ajuste’ (o ‘ajuste do ajuste’) ou ‘medidas corretivas’, como os organismos multilaterais costumam enfatizar. Essas consequências – tanto no âmbito social, político-institucional e até mesmo econômico – têm componentes estruturais sérios, cujo horizonte transitório vem ficando cada vez mais distante. *Isto significa que muitas dessas consequências são de difícil reversão, sobretudo se mantidas a atual política econômica e o padrão de intervenção do Estado no SOCIAL de caráter ‘residual’*. A gravidade e o caráter dessas consequências na América Latina têm a ver também com a

⁹ Ibid., p.18.

superposição dessas medidas sobre uma herança estrutural extremamente heterogênea e desigual do ponto de vista social; dependente e periférica do ponto de vista econômico; e instável e autoritária do ponto de vista político-institucional. (SOARES, 2009, p.33-34, grifos originais).

Particularizando a discussão do ajuste neoliberal no Brasil, tem-se a degradação de um padrão já minimalista de política social, uma vez que se reconhece a debilidade histórica de nosso padrão de proteção social anterior à Constituição de 1988. A partir dos anos 1990, após a crise econômica da década anterior, Soares (2009, p.45) assinala que

política e socialmente torna-se cada vez mais difícil, no Brasil, a manutenção desse tipo de ajuste neoliberal com uma recessão tão profunda, prolongada e generalizada, cujos efeitos ‘estabilizadores’ pretendidos parecem ser, além de remotos, bastante questionáveis. Esses efeitos podem ser verificados por meio de alguns indicadores que já evidenciam uma recessão profunda, um recrudescimento da inflação e, sobretudo, uma precarização da situação social (desemprego, baixos salários etc.) aliada a uma ‘pauperização’ das políticas sociais, o que agrava ainda mais a situação [...].

Identifica-se em Mota (2005, p.84) que “os próprios organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial, concordam que todas as tentativas de ajuste – que tanto penalizaram a população brasileira – fracassaram.”. Não obstante o reconhecimento desses fracassos, a adoção do neoliberalismo e suas consequências sociais e políticas deve ser atribuída à influência dos Organismos Internacionais ditando parâmetros e condicionalidades para a política macroeconômica dos países periféricos. Isso se reflete também em orientações para as políticas sociais, dentre as quais a educação. Para Leher (1999, p. 19) “o Banco Mundial se apresenta como o ministério mundial da educação dos países periféricos” e a redefinição dos sistemas educacionais situa-se no bojo das reformas estruturais por ele encaminhadas. É a partir dessas mediações que se explicam as recentes reformas da Educação no Brasil, em todos os níveis de ensino – o que inclui a expansão do ensino técnico e profissionalizante nos moldes atualmente vigentes no interior do IFS – articuladas segundo o binômio governabilidade-segurança, conforme trataremos a seguir.

2.2 Educação no contexto da crise capitalista e a expansão da rede de ensino profissional, científica e tecnológica no Brasil

O Banco Mundial foi criado durante a Conferência de *Bretton Woods*, em 1944. Sabe-se que essa conferência reuniu diversos países que estavam interessados na discussão dos rumos do pós-guerra, contexto que os levou a considerar a necessidade de criação de instituições capazes de conferir à economia mundial maior estabilidade, objetivando impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais. Com o fito de atender a esse propósito foram criados o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (SCAFF, 2001). Observa-se que o Banco Mundial, desde a primeira década de sua criação

[...] volta suas ações para o financiamento dos países em desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que o crescimento econômico seria a condição fundamental para o desenvolvimento social, os OIs [Organismos Internacionais] atribuíam à intervenção e ao planejamento estatal um papel preponderante na modernização dos países em desenvolvimento. [...] o Banco Mundial, bem como o conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, sofrem uma transformação no seu papel, passando a 'figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de créditos internacional', atuando como guardiães dos interesses dos credores internacionais e passando a impor uma série de condições para a concessão de novos empréstimos, chegando a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na legislação dos países, através dos programas de ajuste estrutural. Esses programas passam a ser desenvolvidos a partir do momento em que os Organismos Internacionais percebem a ameaça do crescimento descontrolado da pobreza no Terceiro Mundo. (SOARES, 1998 apud SCAFF, 2001, p.116).

Até a década de 1960 a educação não se encontra inserida como prioridade da agenda do Banco Mundial. Na gestão de Woods (1963-1968) e, de modo mais acentuado, na presidência de McNamara, – e, portanto, já no contexto da atual crise – a ênfase no problema da pobreza fez a educação ganhar destaque entre as prioridades do Banco. (LEHER, 1999).

É na tentativa de resguardar a estabilidade do mundo ocidental que McNamara, durante o seu mandato na direção do Banco Mundial, no período de 1968-1981, em conjunto com os demais dirigentes, abandonou gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, com o deslocamento do binômio pobreza-

segurança para o centro das suas preocupações. (LEHER, 1999). Chesnais (1996, p. 313) também destaca que “o tema da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina.”. Nessa circunstância a ação do Banco Mundial na educação torna-se direta e específica, operando “uma verdadeira ação ideológica quando busca apagar a luta de classes e afirma que a causa da pobreza é o não-acesso ao conhecimento.” (LEHER 1998 apud PEREIRA, 2008, p.61).

Nos anos 1970 o Banco Mundial organizou um subsetor educacional em sua estrutura organizacional, enfatizando a rede de ensino técnico (nível médio) no setor agrário dos países periféricos. Ante o cenário de grandes turbulências nas zonas rurais dos países periféricos, em decorrência dos processos de descolonização desencadeados na década de 1960, a estruturação procedida pelo Banco Mundial configurava-se como “uma forma de amainar os conflitos nas áreas rurais, além de criar novas zonas de investimento para o capital, por meio do que ficou conhecido como a ‘revolução verde’.” (PEREIRA, 2008, p.62). O Banco Mundial, nessa década, considerava “o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento.” (LEHER, 1999, p.26).

Com a virada neoliberal, na década de 1980, a orientação educacional do Banco Mundial sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. Assim, a orientação anterior foi duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Por conseguinte, o Banco direcionou sua defesa ao ensino fundamental, dando destaque para a privatização do ensino secundário e reiterando o discurso da universidade pública como *lócus* dos privilegiados. Começa, assim, a exigir dos países periféricos (para a liberação de empréstimos) condicionalidades de ordem estrutural (e não mais setorial), com as reformas educacionais inseridas no processo de ajuste estrutural das suas economias. (LEHER, 1999).

O Banco Mundial, nos anos 1990, adensou o discurso apologético da educação como principal meio de os países pobres alcançarem o patamar superior da globalização. A relação entre conhecimento e ordem constitui o núcleo orientador das

proposições do Banco Mundial para a educação nessa década, quando a inflexão neoliberal não apenas permanece válida, mas apresenta-se de maneira radicalizada.

[...] a década de 1990 foi palco de um verdadeiro *apartheid* educacional: aos países periféricos, o Banco Mundial recomendou o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “coesão social”; aos países do centro capitalista, eram reservados o ensino superior e a pesquisa. Aprofundou-se a polarização, também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando pacotes tecnológicos e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos, o que consolidou o setor educacional como importante espaço de mercantilização para o capital. (PEREIRA, 2008, p.63).

De acordo com Behring (2003 apud KOIKE, 2009, p.206) as funções do Estado, no contexto do neoliberalismo, através de um amplo processo regressivo, redefiniram-se, “[...] retirando as políticas sociais públicas da esfera a qual estas pertencem genuinamente, para serem entregues aos negócios privados.”. É nesse contexto que todas as esferas da vida social, inclusive as políticas sociais, passam a ser alvo do processo de valorização do capital.

Assim, direitos sociais consagrados, como saúde, assistência, previdência e educação, passaram a “ocupar um lucrativo ramo de valorização para o capital em crise e foram metamorfoseados em ‘serviços’ isto é, mercadorias” (PEREIRA, 2008, p.60), processo que podemos classificar de crescente mercantilização.

Presencia-se uma forte tendência à diminuição do poder de intervenção do Estado em ações ligadas às áreas sociais, particularmente na educação. Nota-se, ainda, “[...] um aumento da pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo.” (OLIVEIRA, 2003, p.17). Desse modo, o financiamento da educação ganha destaque na conjuntura de intensa disputa pelo acesso e pela reorientação dos investimentos do fundo público. (ALMEIDA, 2000).

No ano de 1995, em consonância com a pressão dos setores empresariais, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), objetivando a liberalização progressiva de diversos setores que, tradicionalmente, eram mantidos e regulamentados pelos respectivos Estados nacionais como parte dos direitos sociais. Na direção desse acordo a educação é incluída no bojo do serviço mercadológico, outrora inserida no quadro dos

direitos sociais. Pereira (2008) informa que houve reações ante o cenário de inclusão da educação como serviço por parte das articulações de grupos defensores da educação na perspectiva de direito social, especialmente dos oriundos da União Européia. Lançou-se, no ano de 2003, um abaixo-assinado internacional pela retirada da educação do AGCS. Todavia, vale registrar que os grupos empresariais interessados na comercialização da educação em sua dimensão planetária contam com o apoio do FMI, do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de poderosas associações.

Como consequência desse acordo a exploração privada, com foco maior para o ensino superior, torna-se um dos novos “nichos” de investimento e acumulação do capital em crise. Koike (2009) destaca que a educação superior, ao final dos anos de 1900, aparece no mundo mercantil como campo dos mais promissores ao lucro. Sousa Santos (2004, p.27 apud KOIKE, 2009, p.206) acrescenta que o sistema educacional superior se coloca “mais rentável do que a Bolsa de Londres [...] mais do dobro do mercado mundial do automóvel”, configurando-se como, “aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização”¹⁰.

Em termos da voracidade do capital na busca de novas áreas para a sua valorização tem-se, em Mandel (1985, p.271-272), que a

[...] mecanização, a padronização, a super-especialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinaram apenas o reino da produção de mercadorias na indústria propriamente dita, penetram agora todos os setores da vida social. [...] Os computadores calculam o pacote de ações “ideal” para o acionista particular e a localização “ideal” para a nova fábrica da grande empresa. A televisão mecaniza a escola, isto é, a reprodução da mercadoria força de trabalho. Filmes e documentários de televisão tomam o lugar dos livros e dos jornais. A “lucratividade” das universidades, academias de música e museus começa a ser calculada da mesma forma que a das fábricas de tijolos ou de parafusos. [...] Enquanto o “capital” era relativamente escasso, concentrava-se normalmente na produção direta de mais-valia nos domínios tradicionais da produção de mercadorias. Mas se o capital gradualmente se acumula em quantidades cada vez maiores, e uma parcela considerável do capital social já não consegue nenhuma valorização, as novas massas de capital penetrarão cada vez mais em áreas não produtivas, no sentido de que não criam mais-valia [...].

¹⁰ Ibid., p.206.

O avanço dos interesses privados na área educacional aconteceu de duas formas: a primeira, com a liberalização dos serviços educacionais e a expansão de instituições privadas superiores de ensino; a segunda, com o processo de privatização interno sofrido pelas instituições públicas, via fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades, redução dos trabalhadores em educação com a não-abertura de concursos públicos, o corte de verbas para infra-estrutura. (LIMA, 2002 apud PEREIRA, 2008).

Nos documentos mais recentes do Banco Mundial e nos pronunciamentos de seus dirigentes é visível a recorrência à questão da pobreza associada à (in)segurança. Tem-se, nos termos do presidente do Banco, que “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas.” (LEHER, 1999, p.26). Aqui a pobreza é concebida como algo que pode gerar um clima desfavorável para os negócios.

Segundo Scaff (2006, p.34) “o aumento flagrante da pobreza e da exclusão social nos países em desenvolvimento atraiu críticas que levaram os organismos internacionais a uma redefinição de suas políticas”, visto que as orientações anteriores eram essencialmente economicistas, dada a priorização da implantação de reformas econômicas a qualquer preço.

Os organismos internacionais admitem o custo social e político do ajuste estrutural que propuseram como mecanismo pelo qual as economias nacionais deviam adaptar-se às novas condições da economia mundial, na medida em que passaram a ter preocupações em relação ao crescimento da pobreza e decadência de indicadores sociais nos países que aplicavam o seu receituário econômico. (GRASSI; HINTZE; NEUFELD, 1994 apud BEHRING, 2008).

Nesse sentido, o Banco Mundial incorpora na sua agenda de proposições elementos de natureza política e social, objetivando atenuar e precaver os possíveis impactos oriundos das reformas orientadas pela ideologia neoliberal na América Latina. (PNUD, 2009 apud MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010). Daí decorre o que vem sendo tratado como “novo desenvolvimentismo” e tem como um dos grandes mentores o economista Amartya Sen, membro da presidência do Banco Mundial. Mota (2010, p.19-20, grifo nosso) assinala que

poder-se-ia argumentar sobre a positividade deste projeto [*intitulado de novo desenvolvimentismo*]. Afinal, ele supõe crescimento econômico, ampliação e formalização do emprego, intervenção do Estado, dentre outros aspectos, que, pelo menos em tese, rechaçam medidas neoliberais. Duas idéias centrais estariam embasando esta ideologia: a) a de que o enfrentamento ao neoliberalismo se faz com crescimento econômico mediado pela intervenção do Estado; b) e a de que o crescimento econômico leva inexoravelmente ao desenvolvimento social. Ora, estas duas hipóteses – produzidas no campo da lógica dedutiva, portanto, abstrato-formal – estão longe do processo histórico real.

Cabe ressaltar que os adeptos do neodesenvolvimentismo sustentam que o consenso neoliberal e seus ordenamentos privatizantes de desregulamentação do trabalho, enxugamento do Estado, dentre outros preceitos, não deram conta de resolver questões centrais que afetam o cotidiano da humanidade. Deste modo, defendem que algumas políticas e ações se apresentam como fundamentais para repor, na agenda dos países periféricos, os mecanismos de distribuição dos recursos para enfrentar a questão da desigualdade, com o horizonte direcionado para a discussão da oportunidade.

Assim, tais iniciativas devem: promover a redução da desigualdade com redistribuição, reconhecimento e representação; propiciar o investimento em políticas sociais e educacionais como fatores estratégicos no sentido da inclusão econômica formal de segmentos da população com baixíssimos rendimentos e para a melhoria na distribuição de renda, no sentido de minimizar as assimetrias das desigualdades causadas pela globalização do mercado. (SICSÚ; PAULA; MICHEL, 2005 apud MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010, p.43).

O projeto neodesenvolvimentista, segundo analistas críticos, tem, no entanto, algumas contradições que interdita sua pretensão de se constituir-se como uma superação do neoliberalismo. Bem ao contrário disso, destacam que essa diferenciação é aparente, consolidando-o, no máximo, como um novo estágio do neoliberalismo. Depreende-se então que o fetiche do novo-desenvolvimentismo explica-se pela razão de não comportar crescimento com equidade e nem mesmo com enfrentamento das desigualdades sociais.

É necessário ressaltar que a realidade não indica possibilidades de êxito nesse processo porque não tem sido possível manter o crescimento econômico com socialização de riquezas ou uma maior e melhor distribuição de parte da riqueza produzida. Mantém-se a concentração da riqueza e, na América Latina,

em particular, constata-se que mais de 40% de sua população é pobre e entre 15% a 20% são indigentes; as desigualdades sociais aumentaram; porém, o que muda é a criação de outros meios de enfrentamento da pobreza através de políticas de inclusão, por cotas, ou de mínimos sociais: as políticas compensatórias, reconhecidas através dos chamados subsídios dirigidos aos mais pobres. (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010, p.48).

Essas políticas só se explicam quando observamos que desde 1990 o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento¹¹ (BIRD), conhecido como Banco Mundial, tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Altmann (2002) destaca uma declaração anunciada em 1999 por James Wolfensohn, presidente do BIRD na época, qual seja:

justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. [...] É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária.

Tendo em vista a importância crescente dessas recomendações também no âmbito da educação consideramos fundamental situá-las, posto que explicam boa parte do contexto das políticas de expansão de vagas adotadas pelos últimos governos brasileiros. Tais investimentos reafirmam a educação “[...] como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social” (FONSECA, 1998 apud ALTMANN, 2002, p.79), maneira como essa política é tratada pelas agências e organismos internacionais.

De um modo geral, o discurso dos organismos internacionais em defesa da universalização da educação básica cria um fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, mascarando o processo de certificação em larga escala, além de omitir o processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais

¹¹ Também conhecido como Banco Mundial (embora o Banco Mundial seja constituído pelo BIRD e pela AID - Associação Internacional de Desenvolvimento), o BIRD foi criado pela Conferência Financeira e Monetária das Nações Unidas em Bretton Woods, em Julho de 1944, logo após o final da IIª Guerra Mundial. A principal razão para a sua criação foi a de contribuir para facilitar uma rápida reconstrução e recuperação das economias europeias destruídas pela guerra. Atualmente o principal objetivo do BIRD é a redução da pobreza no mundo através do apoio da concessão de empréstimos e assistência ao desenvolvimento às economias menos desenvolvidas. Disponível em: http://www.notapositiva.com/dicionario_gestao/bird.htm.

baixos, especialmente no ensino fundamental. Reforça ainda a concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e, na sequência, a expansão do nível superior e a concepção de que a expansão/democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional. (LIMA, 2002 apud PEREIRA, 2008).

Contrariando a concepção dos organismos internacionais que aponta a expansão, diga-se, a ampliação das vagas nos diferentes níveis de ensino como sendo a ocorrência da democratização educacional, cabe sinalizar que a expansão precarizada, ora vivenciada no cenário da educação brasileira não pode ser caracterizada como um processo de democratização. Este requer não apenas o aumento do número de estudantes matriculados, mas a melhoria na qualidade do ensino ofertado, o que demanda prioridade de investimentos na política de educação do setor público desde a dimensão estrutural no interior das instituições educacionais de diferentes níveis – contemplando a ampliação do corpo de técnicos e de docentes – até a dimensão que trata da garantia das condições de acesso e permanência àqueles estudantes que se inserem na dinâmica destas instituições educacionais.

Com relação à defesa da universalização da educação básica enquanto mecanismo que referenda o fetiche da democratização por parte dos organismos internacionais, Oyama (2007) destaca que a democratização do ensino no Brasil, ocorrida nos anos de 1930, logra êxito com a comprovação do aumento do número de matrículas, o acesso ao sistema escolar, maior eficiência do sistema, melhoria da qualidade do ensino etc. No entanto, este autor registra que embora seja observada, na atualidade,

[...] a universalização quase que total do acesso à escola, tal universalização convive tanto com a seletividade extrema quanto com a brutal degradação da qualidade do ensino - não é exagero afirmar que a educação no Brasil é uma das piores, quando comparada com os países da América Latina, alguns países ditos emergentes (Índia, China, Rússia, Coreia do Sul) e países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (OYAMA, 2007, p.14).

A utilização da educação como fator de “contenção de desordens” não é, entretanto, uma exclusividade dos dias atuais. No que tange à educação profissional no

Brasil, do ponto de vista histórico, existem indicações de que essa característica esteve presente desde sua gênese, uma vez que

a formação para o trabalho, nas primeiras décadas do Brasil Republicano, foi expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social” – na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. O Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, justifica a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, a partir da necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. (CONCEFET, 2008, p.148).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, ao final dos anos 1930, dão lugar aos Liceus Industriais. Esta mudança, todavia, pouco altera os objetivos atribuídos àquelas. No lugar dos Liceus Industriais, a partir de 1942, surgem as Escolas Industriais e Técnicas, com o objetivo de oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. As Escolas Industriais e Técnicas, no ano de 1959, são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. (CONCEFET, 2008).

Registra-se que o período da Ditadura Militar é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, justificando-se, por sua vez, pelo seu projeto de desenvolvimento.

Assim é que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. (CONCEFET, 2008, p.148-149).

Durante a década de 1990 várias outras Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais tornam-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), formando,

assim, a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹², instituído pela Lei de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (IFET, 2009).

Aprova-se, em 1996, a Lei nº 9.394, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No ano de 1997 regulamentam-se, através do Decreto nº 2.208, os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. (CONCEFET, 2008). Desta feita, Jesus (2009, p.40) assevera que as

[...] ações para implantação das reformas da Educação Profissional, iniciam-se concretamente no ano de 1996, com a promulgação da LDB, [...] e, em 1997, com a publicação do decreto nº 2208/97, associado a outros decretos, resoluções, pareceres, ampliações de espaços físicos, construção de novas unidades, entre outros. Entretanto, é preciso destacar que tais ações vinham sendo gestadas em momentos anteriores aos das publicações dessas bases legais, em função das articulações efetuadas pelo governo brasileiro com organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, por meio do Relatório Dellors (1995), Banco Mundial, por meio do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), através de financiamento. A finalidade era subsidiar ações de naturezas política e econômica para elaborar e adequar nossas políticas de educação profissional às exigências dos países centrais do capitalismo, por meio de fomento a programas educacionais de naturezas diversas.

Atendendo às propostas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais aos países periféricos¹³, o governo brasileiro assina convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cria, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), considerado como “braço financiador da reforma.” (CONCEFET, 2008, p.149). O PROEP¹⁴ foi uma iniciativa do Ministério da

¹² O Sistema Nacional de Educação Tecnológica é formado por escolas da Rede Federal de Educação Profissional – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. O referido Sistema contempla também Escolas Técnicas Estaduais e, em alguns casos, Escolas Técnicas Municipais. (JESUS, 2009).

¹³ Ver relatório de 1995 do Banco Mundial “Prioridades e estratégias para educação” para maior aprofundamento acerca do pacote de reformas educativas.

¹⁴ O marco inicial do PROEP foi em 24 de novembro de 1997 quando foi assinado, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o "Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052" – OC/BR com o BID, no valor de 250 milhões de dólares, acrescidos de 125 milhões originários do orçamento do MEC e 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares. O PROEP visou a implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. (SECT, s.d).

Educação (MEC) em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) que visava, de acordo com a nova legislação sobre educação, a expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade, e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico). (SECT, s.d.).

A análise do PROEP realizada por Moura (2007 apud JESUS, 2009), quando assinala a relação do PROEP com a política neoliberal demarca a tendência da privatização da educação. Portanto,

apesar da crítica radical que merece essa fúria privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da EP [Educação Profissional] e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito “eficientes”. Existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência”. [...] destacados [...] dois deles. O primeiro está relacionado com a lógica da relação entre o PROEP e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a função do PROEP era reestruturar a Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. (MOURA, 2007, p.17 apud JESUS, 2009, p.46).

Ressalta-se que em 1998 o Governo Federal proíbe a construção de novas escolas Federais. Nesse ínterim, uma série de atos normativos direcionou essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores, e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada¹⁵. (IFET, 2009).

Cabe pontuar que em meio às transformações da educação profissional, retomase, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. (CONCEFET, 2008). No caso da

¹⁵ Aqui vale resgatar um dos elementos que constituem o pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD, a saber: “[...] impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.” (TORRES, 1996 apud ALTMANN, 2002, p.80).

transformação da Escola Técnica Federal de Sergipe (ETF-SE) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE), processo certamente impulsionado pelas ações do PROEP e implantação das políticas públicas para a Educação Profissional coordenadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, Jesus (2009, p.54-55) argumenta

[...] que havia um movimento de vários setores da escola, objetivando a transformação da ETF-SE em CEFET-SE [...]. Havia o anseio da maioria da comunidade para concretizar esse intento, no menor tempo possível, e encaminhar o processo de transformação da razão social da instituição, por vários motivos. Um dos motivos mais visíveis estava imbricado a um importante item da política pública da SEMTEC/MEC para a Educação Profissional: a expansão das ações institucionais, no sentido de ampliar o leque de ofertas de cursos para além dos níveis que já existiam, ou seja, a implantação do ensino tecnológico superior, incluindo as licenciaturas e as pós-graduações, que já existiam em algumas outras unidades da rede onde os CEFETs já estavam consolidados ou em processo de consolidação. Outra motivação, na compreensão da comunidade, é que essa transformação de ETF em CEFET implicaria em aumentos significativos nas dotações orçamentárias, com possibilidades não só de crescimento da instituição, como de implantação de uma política de formação e qualificação permanente para os servidores e docentes, desde os níveis de treinamento, requalificação, formações continuada e em serviço até as pós-graduações.

Decorridos alguns anos de embate, inicia-se, em 2004, a reorientação das políticas Federais para a educação profissional e tecnológica. Tem-se, primeiramente, a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e, em seguida, no ano de 2005, a alteração na lei que vedava a expansão da rede Federal. (IFET, 2009). Este cenário impulsiona a expansão da rede Federal de educação profissional. Acerca do quantitativo de unidades da rede antes da expansão, denota-se que:

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. (IFET, 2009, p.8).

Percorrendo a trajetória da expansão da educação profissional, aludimos o debate a respeito da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

(IFET). O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET), em 2008, ao manifestar-se com relação à proposta de criação dos IFET's, cuja principal referência na ocasião era o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, afirma que

[...] a reestruturação organizativa da educação profissional e tecnológica deve ser realizada também em função das novas demandas colocadas pelo atual contexto histórico e regional. Nesse sentido, já se observam algumas necessidades educacionais oriundas das reivindicações das comunidades locais, movimentos sociais e setores produtivos, são elas: educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação de pessoas portadoras de deficiência, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígena, quilombolas, ribeirinhos). (CONCEFET, 2008, p.149).

Assim, considera que

[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deverão garantir a perenidade das ações, por meio das políticas públicas e de financiamento, que visem incorporar setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil e viabilizar, desta forma, o pagamento da dívida social em relação a esse público. (CONCEFET, 2008, p.149).

O discurso de “incorporação dos setores sociais alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”, e de “pagamento da dívida social” ao referido público é, claramente, resultante das recomendações recentes do Banco Mundial, cuja prioridade é a redução da pobreza com ênfase especial para a política de educação associada a programas de transferência de renda.

No quadro das políticas para redução da pobreza, a educação aparece com prioridade especial. (SCAFF, 2001). Logo, justifica-se o destaque para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por conseguinte, o reforço à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como resultado desses debates, a Lei de nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008 cria, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. (IFET, 2009, p.8).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia revela a compreensão governamental no que se refere ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil, sendo reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional e como fator para fortalecimento do processo de “inserção cidadã” de milhões de brasileiros. Nos termos de Pacheco (2009, p.14, grifo nosso) esse objetivo “[...] legitima e justifica a importância da natureza pública *dos Institutos Federais* e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social”, concepção que não contraria, por sua vez, aquela defendida pelo Banco Mundial, cujo princípio assinala a

educação [como] um instrumento importante para a promoção do desenvolvimento econômico e redução da pobreza. É o elemento fundamental da estratégia aplicada pelo Banco Mundial para reduzir a pobreza mediante: a) uma maior utilização produtiva do trabalho, que é o principal bem dos pobres e, b) a prestação de serviços sociais básicos aos pobres. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.xv apud SCAFF, 2001, p. 122).

Sabe-se que a implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica, como medida adotada para ampliar quantitativamente o acesso¹⁶ aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em consonância com a política de expansão dessa rede.

¹⁶ As matrículas na educação profissional cresceram 74,9% entre 2002 e 2010, segundo dados oficiais do Censo Escolar. Em 2010, o país tem 1,1 milhão de jovens na educação profissional, enquanto em 2002 eles somavam 652.073. No mesmo período, a rede federal de educação profissional passou de 77.190 alunos para 165.355, o que representa crescimento de 114%. A trajetória de expansão da educação profissional também pode ser vista entre 2007 e 2010. Em 2007, as matrículas eram 780.162. Ao alcançar 1.140.388 em 2010, o crescimento é de 46% no intervalo. (Ver dados do Censo Escolar disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179).

Na tentativa de analisar o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com recorte para a caracterização das expressões do processo de expansão inerente à reforma educacional recente no contexto do IFS, a seguir apresentamos dados relativos ao quantitativo de vagas ofertadas por modalidade de ensino nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012.

2.3 Particularizando a expansão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

Na Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 2º, aparece a definição dos Institutos Federais como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”. Os objetivos dos Institutos Federais, segundo o artigo 7º dessa mesma lei são:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à

formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e 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, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Baseado nesta aceção, o IFS oferta a educação profissional e tecnológica nos seus *campi* através de cursos nas diferentes modalidades de ensino a partir dos seguintes níveis:

1) **Educação profissional técnica de nível médio** - a oferta ocorre na modalidade de cursos integrados e na modalidade de cursos subsequentes:

- ✓ cursos integrados para estudantes que concluíram o ensino fundamental, cuja oferta se dá por meio do curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio;
- ✓ cursos integrados para o público da educação de jovens e adultos que concluiu o ensino fundamental, através da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹⁷ (PROEJA);
- ✓ cursos técnicos subsequentes para aqueles que concluíram o ensino médio ou que estão cursando a 3ª série do ensino médio;
- ✓ cursos técnicos subsequentes para estudantes que estão cursando o ensino médio em escolas da rede pública com a oferta em

¹⁷ O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas 6 milhões (8,8%) estão matriculados em Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562.

concomitância¹⁸ via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹⁹ (PRONATEC).

2) Formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) - ofertam-se os cursos da modalidade FIC mediante:

- ✓ o Programa Nacional Mulheres Mil²⁰;
- ✓ o PRONATEC;
- ✓ o curso técnico de formação para os funcionários da Educação²¹ (PROFUNCIONÁRIO).

3) Educação Superior - tem-se a oferta de cursos na modalidade superior em diversas especificações, a saber:

- ✓ cursos superiores de tecnologia;
- ✓ cursos de licenciatura;

¹⁸ A oferta de cursos em concomitância através do PRONATEC não foi analisada no bojo da expansão do IFS por ausência de dados.

¹⁹ O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal no dia 26 de outubro de 2011 por meio da Lei nº 12.513, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Apresenta como público alvo: estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos; trabalhadores e beneficiários dos programas Federais de transferência de renda. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>.

²⁰ O Programa Nacional Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social terem acesso à educação profissional, ao emprego e renda. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional. O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo Governo Federal. Ele foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38. O 'Mulheres Mil' foi implantado inicialmente como projeto-piloto em 13 estados das regiões norte e nordeste do país, por meio de uma parceria com *colleges* canadenses, em 2007. Desde então, cerca de 1,2 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602.

²¹ O PROFUNCIONÁRIO é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira. O Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre seus objetivos fundamentais está a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Profucionário. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365.

- ✓ cursos de bacharelado;
- ✓ cursos de engenharia;
- ✓ cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização²².

Quando da aprovação da Lei nº 11.892/2008 foi regulamentado, no seu artigo 8º, o percentual mínimo a ser garantido no desenvolvimento da ação acadêmica dos Institutos Federais. Nesse sentido, para atender ao objetivo de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, os Institutos Federais deverão garantir a oferta mínima de 50% de suas vagas. Para alcançar o objetivo de ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, deverá ser garantido na oferta de vagas o mínimo de 20%.

Sobre o cumprimento desses percentuais registra-se – nos parágrafos 1º e 2º do artigo 8º da Lei em estudo –, que deverá ser observado o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação; e, nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo ao índice percentual definido para atender aos objetivos da oferta da educação profissional técnica de nível médio, cuja prioridade refere-se aos cursos integrados.

Avaliamos que as recomendações dos percentuais mínimos de 50% para a educação profissional técnica de nível médio e de 20% para a educação superior – mais especificamente no caso das licenciaturas, sinalizados na Lei como mínimo a ser garantido na oferta dos cursos dos respectivos níveis de ensino – apresentam uma relação direta com as orientações e ditames dos organismos internacionais para a política de educação no Brasil, posto que as prioridades estabelecidas na referida Lei expressam a redefinição das políticas adotadas, atualmente, por estes organismos.

²² Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados no IFS não serão objeto de análise desse estudo, quando da discussão da oferta de vagas por modalidade, em decorrência da ausência desses dados.

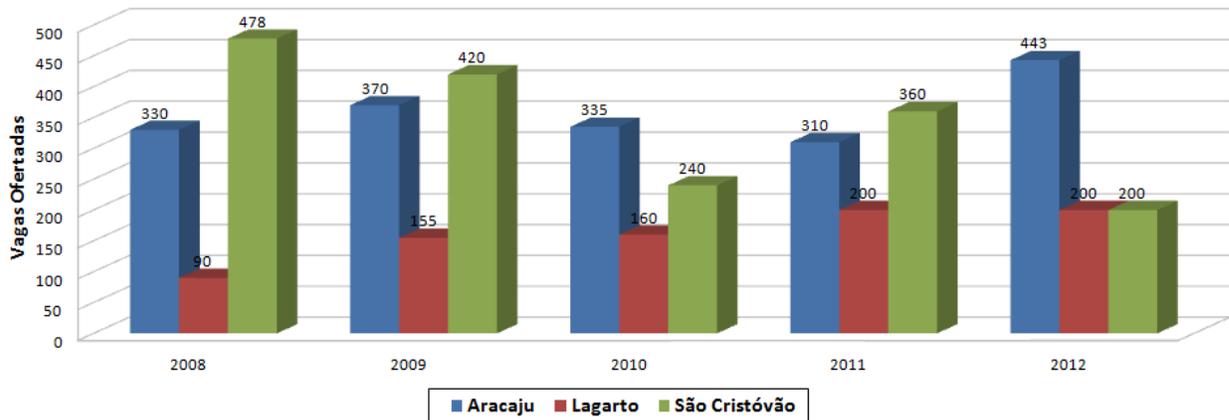
Verificamos também que a oferta das vagas a partir da garantia dos percentuais mínimos reforça o discurso da oportunidade, enquanto estratégia para enfrentar a questão da desigualdade nos países periféricos, medida recomendada pelos organismos internacionais sob a justificativa de criar oportunidades para que as pessoas pobres “se desenvolvam”. Neste caso, os investimentos são direcionados para a política de educação, o que pode ser constatado por intermédio da prioridade destinada à política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, vez que o aumento do número de vagas mostra-se compatível com a política de inclusão referendada por tais organismos, embora se tenha conhecimento de que os estudantes inseridos nas instituições educacionais com o advento desta expansão dispõem somente e predominantemente apenas do acesso, dada a precarização das políticas de permanência, conforme veremos nos próximos capítulos, colocando em xeque o sentido da prioridade à política de educação.

Como dito, a exposição e análise dos dados obtidos na pesquisa é alusiva ao contexto dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período que vai de 2008 a 2012. Registramos que os dados do ano de 2008 são pertinentes à realidade da Unidade Sede, ou seja, do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE), da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED/SE) e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC/SE), que, a partir da criação do IFS, passam a receber, respectivamente, as nomenclaturas de Campus Aracaju, Campus Lagarto e Campus São Cristóvão, em decorrência da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – cenário também vivenciado na educação profissional em Sergipe. Os dados do período de 2009 a 2012 tratam da dinâmica do IFS, considerando a sua atual estrutura multicampi.

Faremos, inicialmente, a apresentação dos dados, sistematizados em gráficos, referentes ao quadro da expansão nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão a partir da oferta de vagas por modalidade de ensino, com posterior detalhamento das análises, conforme cenário evidenciado nos *campi* em estudo, priorizando-se o registro das tendências e particularidades.

No gráfico 1 sinalizamos o quadro da expansão a partir das vagas ofertadas na modalidade de cursos integrados nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período delimitado para este estudo.

Gráfico 1 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos integrados



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

A modalidade de cursos integrados no IFS é vinculada à educação profissional técnica de nível médio, com oferta direcionada aos concludentes do ensino fundamental, cuja duração dos cursos pode ser de quatro anos para os estudantes que desejam se inserir nos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio, ou, de três anos para os estudantes oriundos da educação de jovens e adultos, que manifestam o desejo de ingresso nos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio, via cursos ofertados pelo PROEJA.

Com relação à educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente à oferta de vagas na forma de cursos integrados²³ no Campus Aracaju, verificamos que apresenta percentual médio de apenas 25,33% do total de vagas, de acordo com o gráfico 1. No Campus Lagarto notamos que a oferta de vagas na forma

²³ Trata-se dos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Informática e Alimentos do Integrado, e, dos cursos de Desenho de Construção Civil, Pesca e Hospedagem do PROEJA.

de cursos integrados²⁴ contabiliza uma média percentual de 31,80%. Destacamos que os cursos do PROEJA, nesse Campus, começam a ser ofertados a partir do ano de 2009. No Campus São Cristóvão a oferta de vagas na forma de cursos integrados²⁵ denota uma oferta média de 64,41%.

Partindo para uma análise comparativa dos dados dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão no que diz respeito à educação profissional técnica de nível médio, *verificamos que a oferta de vagas na forma de cursos integrados não atende ao recomendado na Lei de garantia da oferta mínima de 50% destas vagas nos campi Aracaju e Lagarto*, pois, como sinalizamos, o percentual médio dessa oferta nesses dois *campi* não perfaz o quantitativo exigido.

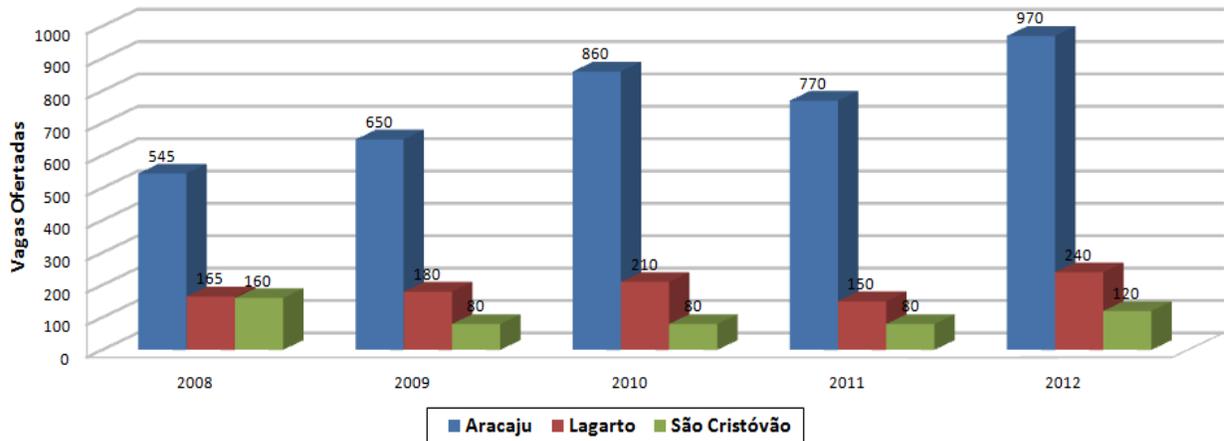
Constatamos, portanto, que entre os três *campi* do IFS analisados o dispositivo legal que estabelece a obrigatoriedade de 50% das vagas ofertadas através dos cursos integrados é atendido apenas no Campus São Cristóvão. Nesse Campus, a oferta de vagas na forma de cursos integrados ultrapassa a média percentual de 50%, como visto. Ressaltamos que em 2008 houve a implantação de dois pólos de extensão do Campus São Cristóvão: um em Cristinápolis/SE e outro em Propriá/SE. Registramos ainda que, neste mesmo ano, foram estabelecidos novos convênios com a Secretaria de Estado da Educação o que, possivelmente, contribuiu para o atendimento ao percentual recomendado na Lei nº 11.892/2008 para a oferta de vagas da modalidade em estudo.

No gráfico 2 temos o quadro da expansão com destaque para as vagas ofertadas na modalidade de cursos subsequentes nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão.

²⁴ Neste Campus os cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental são: Edificações, Eletromecânica, Informática e Redes de Computador (ofertado a partir do ano de 2011, quando o curso de Informática foi extinto). Para o público da educação de jovens e adultos a oferta integrada ocorre nos cursos do PROEJA, quais sejam: Desenho de Construção Civil e Manutenção e Suporte de Informática (a partir de 2011).

²⁵ Os cursos do Integrado em São Cristóvão são: Agropecuária, Agroindústria e Manutenção e Suporte de Informática. No PROEJA a oferta ocorre por meio dos cursos de Agropecuária e Manutenção e Suporte de Informática.

Gráfico 2 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos subsequentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

A modalidade de cursos subsequentes vincula-se à educação profissional técnica de nível médio, denotando como público os estudantes que já tenham concluído o ensino médio ou que estejam cursando a 3ª série do ensino médio, pois nesta modalidade o estudante pode cursar concomitantemente a última série do ensino médio na escola de origem e o curso técnico subsequente no IFS. Estudantes que estão cursando a 1ª ou 2ª série do ensino médio em escolas da rede pública e através do PRONATEC podem cursar, em regime de concomitância, os cursos subsequentes nos *campi* do IFS. A duração desses cursos é de dois anos.

Ainda no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, em se tratando dos cursos da modalidade subsequente, observamos que o Campus Aracaju²⁶ concentra o seu maior percentual de oferta de vagas nesta modalidade, totalizando a média de 53,02%. Sobre os cursos dessa modalidade no Campus Lagarto²⁷, percebemos que denota o percentual médio de 39,27%.

²⁶ Os cursos ofertados nesta modalidade são: Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Petróleo e Gás, Informática, Alimentos, Segurança no trabalho, Hospedagem e Guia de Turismo.

²⁷ A inserção dos estudantes nessa modalidade se dá mediante a oferta dos cursos de Edificações, Eletromecânica e Informática (sua última oferta de vagas foi no ano de 2011).

No Campus São Cristóvão os percentuais da modalidade subsequente²⁸ aumentam e decrescem a cada ano do período em estudo, variando na casa percentual dos 20% em 2008, dos 15% entre 2009 e 2010 e subindo para a casa dos 30% em 2012, perfazendo a média percentual de 21,42% das vagas. Notamos ainda que a educação profissional técnica de nível médio no Campus São Cristóvão abarca a oferta concomitante nos cursos da modalidade subsequente que, no período em discussão, apresenta oferta somente no ano de 2011, contabilizando o percentual de 14,44% do total de vagas ofertadas.

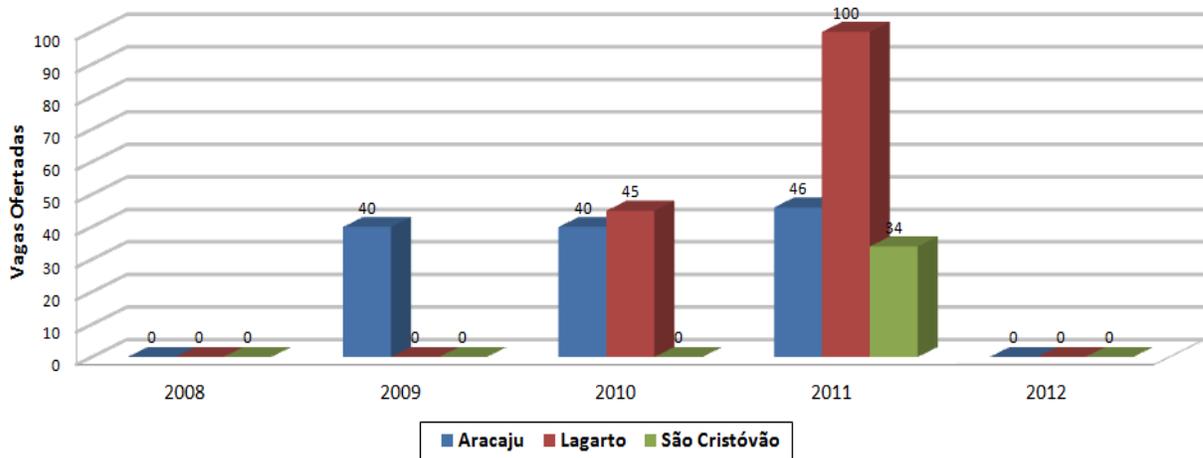
A oferta da educação profissional técnica de nível médio, no que tange aos cursos da modalidade subsequente, é observada nos três *campi*, com maiores percentuais dessa oferta nos *campi* Aracaju e Lagarto, enquanto no Campus São Cristóvão registra-se uma oscilação do percentual com aumento e decréscimo a cada ano do intervalo delimitado para esta pesquisa, como sinalizado.

No gráfico 3 encontram-se os dados relacionados ao quadro da expansão, cuja referência é a oferta de vagas na modalidade de cursos FIC (formação inicial e continuada de trabalhadores)²⁹ nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão. Cabe informar que a modalidade de cursos FIC é ofertada através do PROEJA FIC e FIC, apresentando ocorrência no IFS a partir do ano de 2009. O público alvo desta modalidade se constitui de estudantes vinculados ao Programa Mulheres Mil, ao PRONATEC e ao PROFUNCIÓNÁRIO. A duração dos cursos vai de três a quatro meses, no caso dos cursos ofertados pelo PRONATEC; de dez meses a um ano para os cursos ofertados no Programa Mulheres Mil e de um a dois anos, nos cursos do PROFUNCIÓNÁRIO.

²⁸ Os cursos ofertados são: Agropecuária, Agroindústria e Manutenção e Suporte de Informática (com oferta iniciada no ano de 2012).

²⁹ Não sinalizaremos os cursos da formação inicial e continuada de trabalhadores ofertados via PROEJA FIC e FIC em nenhum dos *campi* por razão de não termos acessado tais dados durante a pesquisa.

Gráfico 3 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos FIC

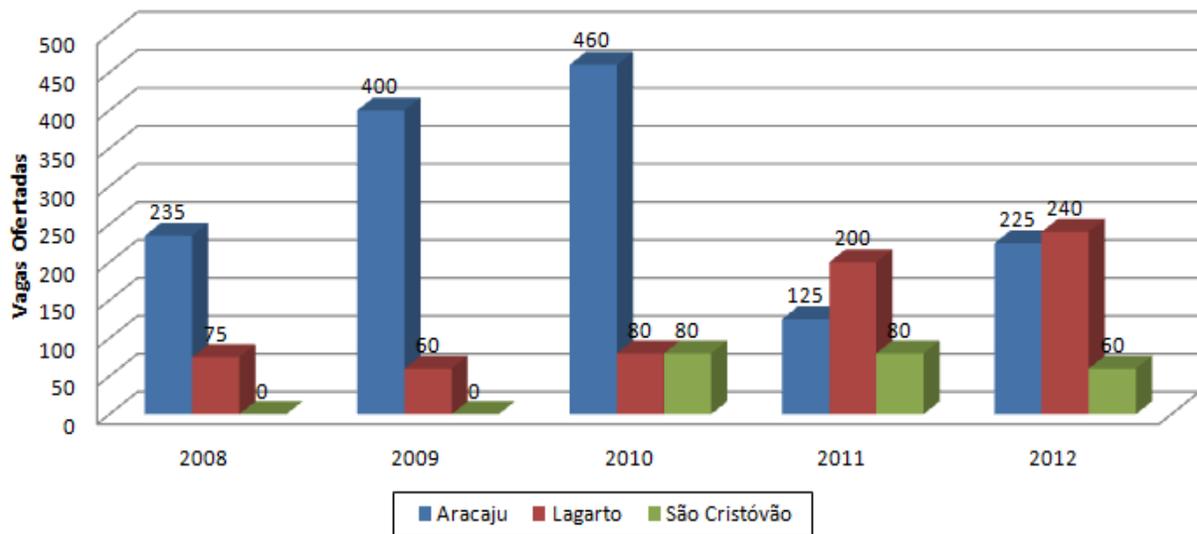


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Verificamos que tais cursos são ofertados no Campus Aracaju por meio do PROEJA FIC nos anos de 2009 e 2010, com um percentual de 2,74% e 2,36% respectivamente e do FIC, somente no ano de 2011, com vagas no percentual de 3,68%. No Campus Lagarto demarca-se a presença desses cursos no PROEJA FIC somente nos anos de 2010, com 9,09%; e 2011, com 15,38% das vagas. Observamos a oferta de vagas dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores no Campus São Cristóvão apenas no ano de 2011 através do FIC, representando 6,14% das vagas ofertadas.

Já a modalidade de cursos superiores no IFS é ofertada nas áreas de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, com duração dos cursos no período de quatro a cinco anos. No gráfico 4 registramos os dados alusivos ao quadro da expansão a partir da oferta de vagas na modalidade de cursos superiores nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão.

Gráfico 4 – Vagas ofertadas na modalidade de cursos superiores



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Acerca da oferta de vagas em nível de educação superior notamos, no Campus Aracaju, a média percentual de 19,88%, evidenciando maiores percentuais de vagas nos anos de 2009 e 2010. Sobre a garantia mínima de 20% das vagas da educação superior para os cursos de licenciatura, a oferta de vagas em Aracaju contempla o preconizado na Lei nº 11.892/2008 por meio dos cursos de licenciatura em Matemática e Química, com 40% das vagas em 2009³⁰; 39,13% em 2010 e 37,77% em 2012³¹. Como na educação superior recomenda-se também a oferta de vagas nos cursos superiores de tecnologia e nos cursos de bacharelado e engenharia, registramos que o Campus Aracaju atende ao recomendado, ofertando os cursos tecnólogos de Gestão de Turismo e Saneamento Ambiental e o curso bacharelado em Engenharia Civil.

No Campus Lagarto a oferta dos cursos da educação superior tem a média percentual de 24,02%. Observamos que o maior percentual dessa oferta ocorreu no

³⁰ A referência para o ano de 2009 foi somente o ano letivo 2009/2, pois somente esses dados foram disponibilizados com o detalhamento requerido na análise realizada.

³¹ Os anos de 2008 e 2011 não foram analisados com relação ao percentual mínimo da oferta de vagas em nível de educação superior para os cursos de licenciatura, em virtude da ausência do detalhamento consistente dessas informações nos dados que foram acessados nos documentos disponibilizados pela Instituição em estudo.

ano de 2012³², com a disponibilização de 240 vagas, distribuídas nos cursos de licenciatura em Física, bacharelado em Sistema de Informação e tecnólogo em Automação Industrial. O percentual mínimo de 20% das vagas da educação superior para os cursos de licenciatura só vai ser atendido no ano de 2012, quando da oferta do curso de licenciatura em Física, indicando o percentual de 33,33% das vagas. Verificamos ainda que a oferta de vagas nesse Campus, no âmbito da educação superior, contempla os cursos da área de tecnologia e de bacharelado.

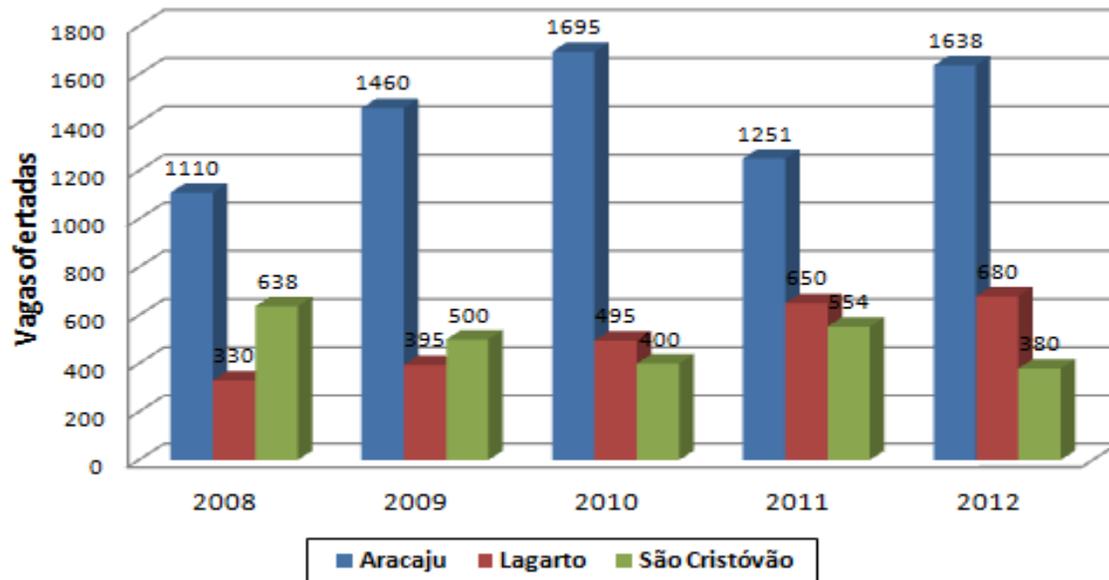
A educação superior começa a ser ofertada no Campus São Cristóvão a partir de 2010, contemplando apenas os cursos tecnólogos em Agroecologia e em Alimentos (com oferta iniciada no ano de 2012). Das vagas ofertadas neste Campus, os cursos superiores atingem o percentual médio de 10,04%. Notamos que o maior percentual é relativo ao ano de 2010. Sobre a oferta mínima de 20% das vagas para os cursos de licenciatura registramos que não atende ao preconizado, uma vez que a oferta de cursos nessa área inexistente.

Aludimos, portanto, que a educação superior é contemplada nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, mas apenas em Aracaju e Lagarto a oferta dessa modalidade é evidenciada desde o início da política de expansão adotada pelo IFS, posto que no Campus São Cristóvão os cursos superiores são ofertados a contar do ano de 2010. Como visto, o percentual recomendado da oferta mínima de 20% das vagas da educação superior para os cursos de licenciatura só é atendido nos *campi* Aracaju e Lagarto sendo que, neste último, o preconizado pela Lei nº 11.892/2008 foi acatado somente em 2012, período em que se iniciou a oferta de cursos de licenciatura. O Campus São Cristóvão, por sua vez, não atende ao indicado, já que ainda não possui cursos na área de licenciatura.

No gráfico 5 indicaremos o total de vagas ofertadas nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, como quadro geral da expansão no âmbito do IFS.

³² Em 2012 foram criados os cursos superiores nas áreas de licenciatura em Física e bacharelado em Sistema de Informação, por conseguinte, ampliou-se a oferta de vagas dessa modalidade educacional.

Gráfico 5 – Total de vagas ofertadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Sobre a totalidade das vagas, ressaltamos que houve, no Campus Aracaju, um aumento de vagas no período de 2009 a 2012, comparando-se ao quantitativo de vagas ofertadas em 2008 – a partir de dezembro daquele ano é adotada a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os percentuais de aumento foram de 31,53% em 2009, 16,09% em 2010 e 30,93% em 2012. Em 2011 registramos uma redução na oferta de vagas, totalizando o percentual de 26,19%.

Acompanhando a tendência da expansão, o Campus Lagarto evidencia, no período em análise, ampliação das vagas em todos os anos. Vejamos: em 2009 atinge o percentual de 19,69%; em 2010, o percentual de 25,31%; em 2011 o percentual é de 31,31%; e, em 2012 alcança o menor percentual, contabilizando um aumento de vagas de apenas 4,61%. Portanto, o auge da expansão neste Campus é concebido no ano de 2011, quando apresenta o percentual de 31,31%.

Os dados da oferta de vagas no Campus São Cristóvão comprovam que todos os anos tiveram decréscimo no percentual de vagas com base na referência do

quantitativo de vagas do ano de 2008; porém, se comparado o número de vagas do ano de 2010 ao ano de 2011, percebemos que somente o ano de 2011 acompanhou a dinâmica da expansão, quando a ampliação de vagas alcança o percentual de 38,50%. Aqui cabe assinalar que as vagas ofertadas no ano letivo 2011, embora apontem aumento de percentual, não se mostram superiores ao total de vagas ofertadas em 2008. Nos demais anos evidencia-se decréscimo das vagas, cuja taxa percentual maior é a relacionada ao ano de 2012, com o total de 31,40% de vagas reduzidas. Confrontando-se os dados do total de vagas ofertadas no Campus São Cristóvão no ano de 2008 e em 2012, o decréscimo totaliza aproximadamente a metade das vagas ofertadas, tendo como parâmetro o último ano letivo do período em estudo, com o percentual de 40,43% de redução das vagas.

Acerca do quantitativo de vagas ofertadas nos três *campi*, somando-se a oferta de todas as modalidades de ensino, a ampliação de vagas é demarcada mais claramente no contexto dos *campi* Aracaju e Lagarto, posto que apresentam percentuais crescentes em todos os anos do período em estudo, reforçando o escopo da política de expansão. No Campus São Cristóvão denota-se decréscimo na totalidade dos anos analisados, contrariando, assim, os propósitos da expansão e remetendo, portanto, à necessidade de maior aprofundamento dos determinantes dessa realidade.

Observando os dados expostos nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 são possíveis algumas análises em torno do panorama da expansão em Sergipe.

Em termos da expansão adotada pelo IFS, há a necessidade de registrar que a ampliação da oferta de vagas foi concretizada sem a realização de mudanças e/ou adaptações estruturais de modo que pudesse comportar o aumento da demanda, dado o quantitativo de estudantes que anualmente se inserem nos cursos das diferentes modalidades educacionais ofertadas no IFS, especificamente nos *campi* em estudo.

Vale mencionar que a precarização do processo de expansão não se restringe aos aspectos estruturais, mas estende-se aos elementos e prerrogativas imanentes às condições de acesso e permanência, revelando a incompatibilidade no que se refere à expansão do acesso e à democratização das condições de permanência, uma vez que primeiro as instituições aderem à expansão para, posteriormente, receber os recursos destinados à implantação da referida política. Decerto em decorrência do financiamento

vir *a posteriori* e gradativamente, ocasiona-se a precariedade do processo de expansão.

Com referência no pressuposto da precarização da expansão avaliamos que a projeção da oferta de vagas no IFS leva em consideração o corpo docente que a Instituição dispõe, já que não há recurso para a contratação efetiva de novos docentes a ponto de atender a demanda de outros cursos, no caso dos docentes vinculados a novas áreas profissionais, bem como para o atendimento dos cursos existentes na perspectiva de fortalecimento dos mesmos, com vistas a possibilitar maior qualidade da oferta dos cursos, diga-se, do ensino ofertado. Destacamos ainda que a insuficiência de recursos para a estruturação e ampliação das salas de aulas, laboratórios e bibliotecas e outros espaços educativos essenciais no cotidiano acadêmico dos estudantes denota forte implicação para a qualidade do ensino.

Frente ao cenário da expansão no IFS questionamos o preenchimento das vagas ofertadas, nos levando a interrogações a respeito da taxa de ocupação e ociosidade dessas vagas. Ao examinar os Relatórios de Gestão do IFS, identificamos que não há o preenchimento total das vagas ofertadas nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão no período em estudo. Quanto a isso merece destaque a peculiaridade do número de ingressantes matriculados no Campus São Cristóvão em 2009.

Ressalta-se que houve uma redução nos alunos matriculados no Campus São Cristóvão em 2009, haja vista que no período de 2006 a 2008, existia a oferta de cursos em regime de concomitância interna (aluno com duas matrículas – Decreto nº 2.208/97). Apesar da implantação dos dois pólos de extensão (Cristinápolis e Propriá), em 2008, e dos convênios com a Secretaria de Estado da Educação, não foi possível o preenchimento integral das vagas ofertadas em 2009. (IFS, 2010, p.114).

É imprescindível confirmar que a expansão ocorreu de forma abrupta em inúmeras instituições educacionais, sem que as mesmas fossem capazes de comportar o aumento de demanda tanto em sua infraestrutura quanto em políticas de acesso e permanência, traço que também particulariza a expansão no âmbito do IFS.

A criação dos Institutos Federais, no bojo da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possibilita, segundo o discurso governamental, a expansão das ações institucionais das antigas Escolas

Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros de Educação Federal e Tecnológica, pois amplia o leque da oferta de cursos e das modalidades de ensino, com o respaldo do discurso da oportunidade. Como já dito, a ampliação das vagas oportuniza, em tese, a “incorporação dos setores sociais alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”, bem como o “pagamento da dívida social”, objetivos centrais na defesa da criação e implementação dos Institutos Federais. (CONCEFET, 2008; PACHECO, 2009).

A expansão dessa rede deve ainda cumprir o papel no desenvolvimento social do país, de acordo com os propósitos dos governos brasileiros que adotam essa medida. Acompanhando esses propósitos o IFS, por sua vez, através da ampliação de suas vagas, na concepção dos governantes, fortalece as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico local, regional e nacional. Isso evidencia o destaque que a política de educação alcança com relação às prioridades dos organismos internacionais, especialmente como política de combate à pobreza, já que a educação aparece como principal mecanismo para que os países pobres cheguem às vias do desenvolvimento.

Ainda sobre a ampliação de vagas no IFS, tem-se que o atendimento ao percentual mínimo recomendado de 50% das vagas ofertadas a partir da modalidade de cursos integrados e dos 20% das vagas na oferta dos cursos da modalidade superior, no caso das licenciaturas, reforçam as orientações dos organismos internacionais no que tange à política de educação brasileira, principalmente em decorrência da necessidade do cumprimento das metas elencadas para as políticas de inclusão educacional, haja vista que o acesso à educação profissional e tecnológica é concebido como instrumento de construção e resgate da cidadania, além de instrumento para a redução da pobreza.

Com base nesse estudo reafirmamos que a dinâmica da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por conseguinte, a forma como essa expansão materializa-se no contexto do IFS, converge com as recomendações das agências e dos organismos internacionais, especialmente no trato do acesso à educação como política de combate à pobreza, quando a educação aparece como estratégia determinante.

Partindo da análise do quadro da expansão dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, temos que os intentos da política de expansão são expressivos nos *campi* Aracaju e Lagarto, como já salientado. Na lógica da expansão a oferta de vagas amplia-se no IFS, oportunizando aos demandantes das diferentes modalidades de ensino no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica maior acesso aos cursos ofertados. É inevitável afirmar, portanto, que essa expansão possibilita o aumento do ingresso neste nível da educação.

Não obstante um maior número de pessoas esteja matriculado nos diferentes cursos e modalidades ofertados através da rede, as condições de acesso e permanência nas instituições de ensino apresentam-se de modo deficiente, comprometendo fortemente os objetivos declarados de “democratização” do acesso à educação, o que pode explicar a taxa de ociosidade ou de evasão encontrada na ocupação dessas vagas. Scaff (2001) alerta que a “democratização” do ensino produz novas formas de exclusão. Inferimos que “a ‘democratização’ do ensino no Brasil também está produzindo seus excluídos do interior. Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social.” (SCAFF, 2001, p.87).

Essa realidade aponta para a necessidade de reflexão acerca de alguns problemas crônicos da educação no Brasil com ênfase para as desigualdades educacionais que, por sua vez, se relacionam com as desigualdades sociais em decorrência das condições necessárias ao acesso e permanência historicamente constitutivas do público inserido nas instituições educacionais. Estes são alguns dos desafios sublinhados a seguir na discussão teórica e empírica das demandas pela Assistência Estudantil no contexto da expansão do IFS.

CAPÍTULO II
DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES
DETERMINANTES DO PNAES

No presente capítulo desejamos atender ao objetivo de realizar o levantamento das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no cenário do IFS. Para fazê-lo, registraremos apontamentos relacionados às desigualdades sociais e à educação no Brasil, salientando os enfrentamentos postos para a Assistência Estudantil, haja vista a necessidade de demarcar o quadro crônico de déficit na escolaridade da população brasileira. Pretende-se, sobretudo, enfatizar a desigualdade educacional como reflexo das desigualdades sociais no Brasil, quando sinalizamos os limites das condições de permanência determinados, essencialmente, pela condição de classe a que pertence o estudante brasileiro.

Analisaremos o panorama da Assistência Estudantil na atualidade ante os desafios da expansão da oferta de vagas e sua tendência a se apresentar como uma gama de programas e ações desarticuladas, focalizadas e segmentadas, a exemplo do que vem acontecendo em outras políticas sociais nestes tempos de crise capitalista.

É nesse contexto que serão expostas as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012, no intuito de demarcar as ações de acesso e permanência implementadas. Esse percurso nos proporcionará discutir a hipótese de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização das suas ações historicamente existentes.

3.1 Desigualdades sociais e educação no Brasil: enfrentamentos postos para a Assistência Estudantil

Conforme já dissemos, a partir da década de 1980 há uma priorização da educação básica pelo Banco Mundial nas suas recomendações ao Brasil. Isso pode ser identificado por meio dos projetos financiados pelo referido Banco no país, nos quais fica clara a presença dos ditames e preceitos que vigoram em documentos oficiais das agências e dos organismos internacionais. A finalidade dos projetos financiados pelo Banco Mundial para a educação brasileira demarca, portanto, a formação de indivíduos

para o mercado de trabalho, com vistas à inserção da lógica do capital internacional nas escolas. (SCAFF, 2006).

Decerto as políticas sociais no presente contexto e, em especial as políticas educacionais, são consolidadas mediante o cenário político, econômico, social e cultural de orientações de cunho neoliberal. Nesse sentido, Souza e Oliveira (2010, p.4) ressaltam que

[...] diante da estrutura social marcada por significativos contrastes e precárias condições de vida da maior parte da população, [o país] depara-se com políticas educacionais que têm como foco o mercado de trabalho e o capital, deixando à margem as reais possibilidades de emancipação do homem.

É notório o exercício do forte poder de Organismos Internacionais, especialmente do Banco Mundial, sobre todo planeta, especialmente no que se refere à concessão de empréstimos a países periféricos. Sob “a justificativa de prestar assistência e auxiliar na reconstrução das nações, o banco tece diagnósticos de problemas, propõe soluções, aponta diretrizes para as políticas públicas e efetua empréstimos aos países ‘necessitados’.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p.5). Portanto, como resultado desses trâmites o Banco Mundial financia, monitora e controla as ações exercidas pelos Estados nacionais.

No ano de 1983 técnicos do Banco Mundial identificaram alguns problemas no ensino brasileiro e os publicaram no memorando subsetorial de agosto do ano em questão, quais sejam:

a) a baixa qualidade e a ineficiência interna das quatro séries iniciais do ensino de primeiro grau; b) a falta de acesso ao ensino básico de todas as crianças brasileiras na faixa etária de 7-14 anos; c) a fraqueza administrativa da maciça rede educacional que cobre todo o país; e d) a falta de cobertura de custos recorrentes e de capital associados à escolarização primária. (BANCO MUNDIAL, 1984:2 apud SCAFF, 2006, p. 45).

O levantamento destes problemas possibilitou aos técnicos a confirmação de profundas disparidades regionais, com destaque negativo e significativo para as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste em relação às regiões Sul e Sudeste. De acordo com o censo de 1980 do IBGE o contingente de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos que

não frequentavam escola naquele ano totalizava 7,6 milhões, representando 33% do total nessa faixa de idade. (FERRARO, 1999).

No enfrentamento atual a este quadro, considerando os dados em nível de América Latina, nota-se um vigoroso processo de expansão do número de matrículas, embora perdurem os problemas estruturais como qualidade, repetência e evasão escolar. Para Castro (2009, p.244) “os fenômenos da repetência e da evasão escolar estão intrinsecamente relacionados na medida em que o segundo pode ser consequência do primeiro.”. Acrescenta que as taxas de evasão e repetência denotam variação de acordo com as classes e camadas sociais, além das áreas de residência.

Quanto ao papel atribuído à escola, aparece como um dos papéis aquele direcionado a “servir como álibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica.” (PARO, 1986 apud SCAFF, 2006, p.43). Em decorrência dessa acepção a escola é apresentada como mecanismo de equalização social ante as desigualdades oriundas da sociedade capitalista, visto que proporciona aos indivíduos o acesso aos conhecimentos imprescindíveis ao domínio de uma profissão, logo, representa a possibilidade de ascensão social.

Registra-se que, no Brasil, o debate acerca do poder da educação como meio de combate à pobreza reaparece nos anos de 1990 com a iminência da reforma educacional. Castro (2009) menciona que inúmeros estudos relacionam pobreza e baixa escolaridade, apesar dessa relação não se apresentar de modo tão linear. Destaca ainda que diferentes variáveis atravessam este debate, a exemplo do sexo, cor e região de residência, dentre outras.

Mas é quase consensual considerar a educação um dos maiores canais de mobilidade social já que há, estatisticamente, correlações significativas entre os níveis de educação e as remunerações que as pessoas podem alcançar. O esforço pessoal e familiar para se conseguir vagas e manter os filhos na escola se faz na perspectiva de um futuro mais promissor que signifique alocação no mercado de trabalho com melhor remuneração. A educação é tida, assim, como mecanismo de mobilidade social, embora, a realidade empírica, no Brasil, evidencie que a relação entre educação e melhoria das condições de vida é mais complexa, o que exige uma análise atenta de alguns problemas que a impedem de ser, efetivamente, este vetor de mudança e melhoria. (CASTRO, 2009, p.243).

Conforme dados do IPEA (2006, p.43) “o ritmo lento de avanço na média de anos de estudo da população brasileira é influenciado, em larga medida, pela persistência de taxas ainda elevadas tanto de reprovação como de evasão escolar.”. Apesar da quase universalização do acesso à escola por parte de crianças de 7 a 14 anos³³, 43% destas não conseguem concluir a 8ª série do ensino fundamental na idade adequada, e isso contribui para manter baixa a média de anos de estudo da população.

Oliveira (2003) pondera que as questões de desempenho escolar, por conseguinte, de elevação social ao serem tratadas sob a ótica individual, correspondem às dificuldades de elevação dos patamares de desempenho escolar daqueles oriundos da classe trabalhadora. No caso das altas taxas de reprovação e evasão escolar, os liberais, por sua vez, explicam tal realidade como decorrente da incompetência, por parte do poder público, de gerenciar a educação.

Jogar para o mercado a regulamentação de direitos sociais em realidades marcadas pela grande desigualdade social e pela forte exclusão deste próprio mercado – como é o caso dos países do Terceiro Mundo – reflete o cinismo presente no paradigma neoliberal que, ao valorizar ilimitadamente a propriedade, desconhece que o exercício de certos direitos é precedido pela existência de condições mínimas que permitam exercê-los. [...] as mudanças propaladas para a educação – onde se sobressaem a defesa da qualidade total na educação, a educação para a competitividade, a sociedade do conhecimento, amplamente defendidas pelos neoliberais – representam a continuidade de um modelo educacional no qual há uma escola de qualidade para os inclusos econômica e politicamente, e uma escola de segunda qualidade e excludente para o restante da população. Podemos então inferir que a qualidade na educação numa sociedade dual como a nossa não será (é) um direito, e sim um privilégio de grupos minoritários. (OLIVEIRA, 2003, p.22-23).

Em Wegrzynovski (2008) verificam-se dados a respeito das desigualdades sociais em educação que denotam o quadro díspare entre ricos e pobres. Vejamos: enquanto os 20% mais ricos da população estudam, em média, 10,3 anos, os 20% mais pobres têm média de 4,7 anos, com diferença superior a cinco anos e meio de estudo entre ricos e pobres. Entre 2005 e 2006 a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade elevou-se apenas de 7,0 anos para 7,1 anos. Acerca do número de analfabetos, que somava 15,1 milhões em 2001, reduziu-se para 14,99 milhões em

³³ No caso do Brasil, o processo de universalização da educação básica inicia-se na década de 1970, com indícios de resultados positivos, posto que somente 3% das crianças de 7 a 14 anos não frequentavam a escola em 2004. (INEP, 2004 apud CASTRO, 2009, p.243).

2005 e para 14,39 milhões em 2006. Esses dados indicam, portanto, que os avanços têm sido ínfimos.

Tratando os dados de escolaridade do período de 2005 para 2006, em termos regionais, tem-se que a média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais de idade no Nordeste subiu de 5,6 anos para 5,8 anos; na região Sudeste essa média se elevou de 7,7 anos para 7,8 anos. Então a diferença diminuiu, porém continua uma elevada desigualdade de 2 anos entre a população de diferentes regiões do país. (WEGRZYNOVSKI, 2008). Dando ênfase às disparidades do nível de escolarização nas Unidades Federativas aponta-se o destaque para o Distrito Federal, pela razão de sua população ter alcançado a escolaridade média de 8,8 anos, enquanto na maioria dos estados do Nordeste o índice não chega a 6 anos de estudos. (IPEA, 2006).

Cabe registrar que os dados aqui elencados traduzem o retrato crônico da escolaridade da população brasileira. Apontam também, desse modo, para a cronicidade do problema do acesso e da permanência no âmbito educacional, sendo determinado historicamente pela condição de classe do estudante. Desta feita, as disparidades do acesso e permanência são notórias quando ultrapassamos a aparência fenomênica da inclusão educacional a partir da delimitação da idade-série para os diferentes níveis de ensino, e chegamos à compreensão de que a origem de classe é um dos seus principais traços determinantes. Isso significa afirmar que o debate sobre a desigualdade educacional remete, necessariamente, à questão da desigualdade social no Brasil. Concordamos com Magalhães (2012, p.88) quando esta autora afirma que

[...] a desigualdade, enquanto condição estruturante da formação histórica da sociedade brasileira, não se restringe à imensa pobreza econômica que atinge um enorme contingente de brasileiros. Parte-se do entendimento de que a desigualdade se reflete tanto na forma de distribuição da renda como nas formas de acesso aos bens socialmente produzidos e aos direitos formalmente garantidos.

Considerando-se esta complexidade, o presente estudo parte do entendimento de que a pobreza não pode ser mensurada enquanto mera insuficiência de renda. Devemos situá-la como fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, a partir da compreensão do sistema de produção capitalista. Como se sabe, este é centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia e na repartição

injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais denotando, como resultados, a geração e a reprodução da pobreza. (SILVA, 2010). Portanto, a pobreza é

[...] também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. Esse entendimento permite desvelar valores e concepções inspiradoras das políticas públicas de intervenção nas situações de pobreza e as possibilidades de sua redução, superação ou apenas regulação. (SILVA, 2010, p.157).

Netto (2007, p.142, grifos originais) salienta que nas sociedades de formações econômico-sociais fundadas no domínio do modo de produção capitalista a pobreza e a desigualdade “estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a *exploração*, de que decorrem a *desigualdade* e a *pobreza*.”. Esse autor pontua ainda que os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas. Na verdade, relacionam-se por intermédio de “[...] mediações extremamente complexas, às determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas.”³⁴.

No decurso do século XX o padrão de desigualdade social no Brasil aumentou expressivamente, adentrando o início do século XXI com índices de pobreza econômica e social que denotam uma configuração para o país “[...] muito aquém do desejado para uma sociedade considerada desenvolvida e onde haja justiça social.” (MAGALHÃES, 2012, p.89).

De acordo com Silva (2010, p.157), a pobreza no Brasil aprofundou-se “como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano.”. A pobreza, por conseguinte, tem raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade brasileira.

Assim é que a educação, embora seja um direito social, apresenta-se como uma das áreas em que a questão da desigualdade se reflete com maior nitidez no cenário brasileiro.

³⁴ Ibid., p.142.

Pesquisas realizadas pelo IPEA, no final da década de 90, demonstraram, entre outros dados, que apesar de ter havido um crescimento do número de jovens que tem acesso à educação escolarizada, esse crescimento ocorre apenas no primeiro segmento da formação escolar – o ensino fundamental. E, ainda assim, quando se comparam os dados de escolaridade da população de crianças e jovens brancas e das negras, os números apresentados revelam que os níveis de desigualdade, tanto no acesso quanto na conclusão das etapas iniciais da escolarização, aumentam consideravelmente para as pessoas da raça negra. (MAGALHÃES, 2012, p.89-90).

Sabe-se que a escola é uma expressão da sociedade. Demarcada em seu contexto capitalista, a escola abriga as contradições inerentes à dinâmica da sociedade capitalista. Logo, os estudantes pertencentes à classe trabalhadora, denominados por alguns teóricos como sujeitos das classes populares, apresentam maiores dificuldades no que se refere ao acesso e também à permanência na escola, requerendo, ao mesmo tempo, a democratização de ambas as variáveis no cotidiano acadêmico-escolar.

Em outras palavras, o direito à educação não se pode efetivar apenas na ampliação das possibilidades de acesso. Torna-se imprescindível a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão dos cursos daqueles que ingressam nas instituições educacionais, em seus diferentes níveis de ensino, “[...] reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.” (MAGALHÃES, 2012, p.94).

Nessa ótica se faz necessário, por fim, abordar historicamente os principais mecanismos que foram propostos para viabilizar, na sociedade brasileira, a permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora que, ao ingressarem nas instituições educacionais, demandam ações que possibilitem a conclusão dos seus respectivos cursos e êxito na trajetória acadêmica. Ao conjunto dessas ações chamamos de *Assistência Estudantil*, enquanto *política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira*.

Com referência na reflexão desenvolvida por Nascimento (2012b, p.147, grifos originais), faremos a “[...] problematização do conceito de *assistência*, necessário à

delimitação dos parâmetros legais da assistência estudantil e do conceito de *necessidades*, para subsidiar a definição das necessidades estudantis.”. A autora pondera que se essas preocupações, de natureza teórica, não forem esclarecidas, poderão apresentar entraves na delimitação das políticas de assistência ao estudante. Parte-se do questionamento sobre

[...] o que entendemos a respeito das necessidades estudantis. [O mesmo] é responsável por dois equívocos de ordem teórica presentes nas agendas políticas da assistência ao estudante, sendo estes: 1. O entendimento da assistência estudantil como sendo extensão das ações da Política de Assistência Social, o que leva as instituições de ensino a tentarem definir as ações de assistência ao estudante sob as bases da assistência social, enquanto política específica, e 2. A restrição do conceito de necessidades, quando se trata das necessidades estudantis - sua redução ao plano das necessidades de sobrevivência. (NASCIMENTO, 2012b, p.147-148).

Em se tratando do termo *assistência*, com base nos apontamentos de Sposati (2006 apud YAZBEK, 2006, p.11) tem-se que “do ponto de vista da oferta de serviços, toda política social é assistencial na medida em que se propõe a prover uma necessidade. Assim é a assistência médica, a técnica, a educacional etc.”. Nesse sentido, o caráter assistencial é comum, transversal, às políticas sociais.

Segundo Yazbek (2006) o assistencial manifesta-se como estratégia de dupla face, quais sejam: o assistencial como mecanismo de estabilização das relações sociais, constituindo-se na ótica da ação estatal; e, enquanto forma concreta de acesso a recursos, serviços e também a um espaço de reconhecimento de direitos. Então, o assistencial apresenta-se como “[...] campo concreto de acesso a bens e serviços, enquanto oferece uma face menos perversa ao capitalismo. Obedece, pois, a interesses contraditórios, sendo um espaço em que se imbricam as relações entre as classes e destas com o Estado.” (YAZBEK, 2006, p.53).

O assistencial denota “[...] uma das características em que se expressa a ação do Estado brasileiro nas políticas governamentais de corte social” (SPOSATI *et al*, 1989, p. 22). Este consiste, assim, na modalidade que, primordialmente, conforma as políticas sociais brasileiras, com evidência para a emergência de que se revestem as ações estatais no campo social. Para Sposati *et al* (1989) é o assistencial que delimita o caráter de emergência às políticas sociais, entendendo a emergência aqui não como a

capacidade governamental em responder com prontidão e rapidez de ação, mas refere-se às respostas estatais de forma eventual e fragmentada.

[...] Com isto o desenho das políticas sociais brasileiras deixa longe os critérios de uniformização, universalização e unificação em que se pautam (ou devem pautar) as propostas do *Welfare State*. Em contraposição à universalização utilizarão, sim, mecanismos seletivos como forma de ingresso das demandas sociais. (SPOSATI *et al*, 1989, p. 23).

Baseando-nos na literatura que concebe as políticas sociais como medidas que possuem uma dimensão assistencial, chegamos à compreensão de que a Assistência Estudantil incorpora o caráter assistencial da política de educação. Registra-se que as ações de Assistência Estudantil surgem a partir de reivindicações em defesa do provimento, por parte das instituições educacionais e do Estado, das condições necessárias à permanência dos estudantes. (NASCIMENTO, 2012b).

Ainda com referência em Sposati *et al* (1989, p.30) acerca do mecanismo assistencial presente nas políticas sociais, temos que o assistencial “[...] revela-se, ao mesmo tempo, como exclusão e inclusão aos bens e serviços prestados direta ou indiretamente pelo Estado.”. No caso da política de Assistência Estudantil, Nascimento (2012b) aponta que esse mecanismo possui duas faces: uma de inclusão e outra de exclusão. “Sua face inclusiva se dá por, de fato, atender às necessidades [...] dos estudantes. Por outro lado, ao estruturar-se por critérios de elegibilidade manifesta sua face de exclusão” (NASCIMENTO, 2012b, p.149), pois com tais critérios muitos estudantes que apresentam demandas inerentes ao acesso às ações de permanência, embora tenham o perfil para acessar as referidas ações, ficam aguardando surgimento de vagas para a possível inserção nos auxílios, programas e serviços ofertados através da Assistência Estudantil, deixados à mercê das estratégias individuais no enfrentamento às dificuldades de permanência. Nesse debate, Castro (2009) sinaliza que

na persistência de uma atuação ineficaz por parte do Estado, os estudantes criam seus próprios mecanismos de defesa e estratégias para permanecer [...] [nas instituições educacionais]. As dificuldades de ordem emocional e financeira, numa relação direta entre si, afloram inseguranças e medos, que, dependendo da situação de cada um, irão determinar estratégias e encaminhamentos múltiplos e diferenciados. (CASTRO, 2009, p.256).

Ante o exposto, cumpre ressaltar que a implementação de uma política de Assistência Estudantil direcionada pela concepção “[...] reduzida a benefícios focalizados, emergenciais, destinados a um público específico, é fruto da forma como se configurou o assistencial, no Brasil, nos limites da formação social do país.” (NASCIMENTO, 2012b, p.151).

Sobre a problematização do conceito de *necessidades*, tem-se que a teorização crítica deste conceito, de acordo com Nascimento (2012b), no campo da Assistência Estudantil, justifica-se pelo foco dessa política se remeter ao provimento das condições inerentes à permanência dos estudantes nas instituições educacionais. Isso significa dizer que o alcance dos objetivos propostos por essa política requer maior esclarecimento acerca das reais necessidades demandadas pelos estudantes, diga-se, dos seus usuários. Desse modo, verifica-se que “a discussão que perpassa as políticas de satisfação de necessidades, no contexto brasileiro, situa-se na noção de mínimos sociais, o que gera uma suposta vinculação entre a ideia de mínimo e a de básico.” (NASCIMENTO, 2012b, p.153). Com relação ao debate sobre essa ideia, corroboramos com os fundamentos assinalados por Pereira (2011):

[...] tal vinculação (entre provisão mínima e necessidades básicas) tem conduzido à crescente tendência de se identificar semanticamente *mínimo* com *básico* e de equipará-los no plano político-decisório, o que constitui uma temeridade. Por isso, é válido esclarecer que, apesar de *provisões mínimas* e *necessidades básicas* parecerem termos equivalentes do ponto de vista semântico, eles guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico. *Mínimo* e *básico* são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de *menor*, de *menos*, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O *básico* expressa algo *fundamental, principal, primordial* que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. [...] Assim, enquanto o *mínimo* pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o *básico* requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados [...]. (PEREIRA, 2011, p. 26, grifos originais).

Acerca da compreensão limitada e, por vezes equivocada, das necessidades estudantis, destacaremos a experiência das ações relativas aos programas de moradia estudantil.

Se tomarmos como exemplo os Programas de Moradia Estudantil, fica possível perceber a importância da leitura crítica das necessidades estudantis na formulação das ações de assistência a esse público específico. Uma peculiaridade desses Programas é o fato de exigirem articulação com as demais políticas desenvolvidas [...] [no espaço educacional], pois, se levamos em consideração a complexidade das necessidades estudantis, veremos que a convivência nas Casas de Estudantes desencadeia uma série de outras demandas que são fruto da especificidade das condições de vida dos estudantes e, portanto, extrapolam a demanda por moradia, se esta for entendida enquanto teto somente. (NASCIMENTO, 2012b, p.152).

Ante as ponderações expostas, referendamos a importância da leitura crítica das necessidades estudantis enquanto diretriz norteadora para a formulação das ações de assistência ao público que demanda suas intervenções.

No Brasil a Assistência Estudantil tem como marco histórico o seu reconhecimento por parte do Estado na década de 1930. Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.85/031, a Lei Orgânica do Ensino Superior constitui-se na primeira tentativa de regulamentação da política de Assistência Estudantil. Em 1934 esta Lei atinge o *status* constitucional, estabelecendo em seu Artigo 157 a prerrogativa legal que de "parte dos [...] fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária." (LIMA, 2002, [n.p.]).

A Assistência Estudantil se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino na Constituição de 1946, quando o Artigo 172 sinaliza que "cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar." (LIMA, 2002, [n.p.]). Até este momento, o Estado concebia a política de Assistência Estudantil como uma medida de ajuda aos estudantes desprovidos. Entretanto, no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) considera a Assistência Estudantil enquanto direito à educação. No ano de 1967 este direito se mantém em caráter normativo, contudo, na prática, se reduz, devido à hostilidade que a ditadura dedicou aos estudantes. (LIMA, 2002).

Em 1970 o Governo Federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao MEC. Este setor tinha o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, priorizando os programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica, mas foi extinto nos governos subsequentes. (FONAPRACE, 1995).

Em 1988, o Artigo 206 da Constituição Federal afirma que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Somente ao final de 1999 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis³⁵ (FONAPRACE) solicitou a inclusão da Assistência Estudantil no Plano Nacional de Educação (PNE). (FONAPRACE, 2000).

Em 2004 o FONAPRACE realizou estudos que demonstram que o perfil socioeconômico da sociedade brasileira reproduz-se no perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O trabalho do FONAPRACE identificou as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. Com base nesses estudos as questões de moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde aparecem como demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas IFES. Decorrido o levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes, o FONAPRACE aponta as diretrizes para o Plano Nacional de Assistência Estudantil, sendo este elaborado em 2007. Desta feita, o FONAPRACE ajuíza:

para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições. (FONAPRACE, 2007, p.4).

Nascimento (2012b) destaca que em 2007, com a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil, institucionalizam-se as ações de assistência aos estudantes universitários. Esse processo ocorre de maneira mais intensa a partir de 2010 em decorrência da aprovação do Decreto nº 7.234 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), atribuindo às IFES a obrigatoriedade de construir suas próprias políticas de assistência ao estudante universitário. Nesse mesmo Decreto, em seu Artigo 4º, tem-se que:

³⁵ O FONAPRACE é o órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas visando fortalecer as políticas de Assistência ao Estudante. (FONAPRACE, 2000).

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.

Portanto, é sob o discurso da oportunidade que ganha relevo o debate sobre a Política de Assistência Estudantil, posto que de acordo com o Artigo 4º do Decreto, no parágrafo único, as ações do PNAES 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 da insuficiência de condições financeiras.”

Como público prioritário o Decreto apresenta, em seu Artigo 5º, os “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino [...]”. Alude-se que o PNAES “faz parte da agenda de debate sobre a democratização do acesso e permanência do estudante de baixa renda [...], e determina a implementação [...] de ações que visem oferecer as condições necessárias à garantia desta permanência.” (NASCIMENTO, 2012a, p.21).

No dizer de Magalhães (2012, p.96) as ações preconizadas pelo PNAES “se caracterizam como ações afirmativas de permanência, destinadas, prioritariamente, a alunos oriundos das camadas populares, objetivando promover efetivas condições para a realização e conclusão do curso [...]”. Verifica-se, no âmbito do PNAES (Artigo 3º, parágrafo 1º), que as ações de Assistência Estudantil, devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Cabe mencionar que a Assistência Estudantil não está vinculada à Política de Assistência Social tendo, inclusive, legislação própria que a autonomiza em relação aos preceitos da regulamentação da Assistência Social, como vimos ao longo da exposição e análise acerca do Decreto que regulamenta as ações de Assistência Estudantil. Portanto, essa política deve ser “[...] entendida enquanto política educacional - uma vez

que se trata de ações de cunho assistencial desenvolvidas no âmbito da educação.” (NASCIMENTO, 2012b, p.152).

Magalhães (2012, p.94) alerta que para a elaboração de projetos na área de Assistência Estudantil se mostra essencial "reconhecer que, no Brasil, grande parte da população vivencia diversas formas de segregação e condições de miséria que variam de intensidade.". Isso comprova a necessidade, sobretudo, de conhecimento e apropriação das diversas determinações que compõem a desigualdade social no cenário brasileiro, com vistas à compreensão dos impactos destas determinações no cotidiano educacional.

3.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil

O FONAPRACE deu impulso aos pleitos em prol da Assistência Estudantil através da adequação de documentos e da fundamentação em duas pesquisas nacionais realizadas com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação das IFES, cujo universo contabilizou 469.378 estudantes. A primeira pesquisa, realizada entre 1996 e 1997, teve a participação de 84,62% das 52 IFES brasileiras da época. Na segunda pesquisa, entre 2003 e 2004, o percentual de participação totalizou 88,68%, evidenciando uma forte participação das IFES. Observou-se que para o delineamento do perfil foi adotado o critério da Associação Nacional de Empresa de Pesquisa (ANEP). Deste modo, verificou-se que 43% dos estudantes participantes das pesquisas pertenciam às categorias C, D e E, as quais abarcam estudantes provenientes de famílias cujos chefes estão inseridos em atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, perfazendo mensalmente uma renda média familiar de, no máximo, R\$ 927,00. (FONAPRACE, 2007; FONAPRACE, 2012).

O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes identificado no estudo realizado pelo FONAPRACE “[...] indica que praticamente metade dos estudantes das universidades federais [...] pertence às classes populares.” (OLIVEIRA, 2012, p.189).

Constatou-se que, deste quantitativo, aproximadamente 70% configura-se enquanto público alvo de programas de assistência e permanência estudantil. De acordo com Paz (2012, p.193), essa realidade “[...] ratifica a responsabilidade de uma política de assistência em sua real função acadêmica, social e de convivência universitária.”.

Como resultado dos trabalhos no âmbito do FONAPRACE tem-se, em julho de 2007, a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil que, somado ao Plano apresentado pela ANDIFES, deu embasamento para a Portaria Normativa nº 39, do MEC, de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Vasconcelos (2012, p.105) assinala que a promulgação do PNAES por meio desta Portaria representa “um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil, pois essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes, técnicos-administrativos e discentes.”. Argumenta também que representou “a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.” (VASCONCELOS, 2012, p.105-106). Segundo o Artigo 2º, Parágrafo único, da Portaria em discussão, compreende-se como ações de Assistência Estudantil as iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico.

Ainda em 2007, com a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil³⁶, foram definidos conceitos, base legal, princípios, objetivos, diretrizes, áreas estratégicas e acompanhamento para a Assistência Estudantil nas IFES. Nesse sentido,

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

O Plano Nacional de Assistência Estudantil é regido pelos seguintes princípios: I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II) a gratuidade do

³⁶ Foi elaborado pelo FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES em julho de 2007.

ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; IX) o pluralismo de idéias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central. (FONAPRACE, 2007).

Destacam-se como objetivos gerais deste Plano: “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” e “garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil.” (FONAPRACE, 2007, p.14).

No que se refere aos objetivos específicos do Plano Nacional de Assistência Estudantil tem-se:

viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna; promover o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino; contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão; adequar os programas e projetos articulados e integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico; promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico; desenvolver parcerias com a representação estudantil, a área acadêmica e a sociedade civil, para implantação de projetos. (FONAPRACE, 2012, p.68).

Esse Plano apresenta áreas estratégicas e linhas temáticas para o desenvolvimento e oferta das ações de Assistência Estudantil, conforme detalhamento a seguir: na área permanência – moradia, alimentação, saúde (física e mental), transporte, creche, condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais; área desempenho acadêmico – bolsas, Estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica, acompanhamento

psico-pedagógico; área cultura, lazer e esporte - acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais, acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer; e na área assuntos da juventude - orientação profissional sobre mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química. (FONAPRACE, 2007; FONAPRACE, 2012).

Somente em julho de 2010 é assinado o Decreto nº 7.234, oficializando, por sua vez, o PNAES. Gil (2012, p.162) assinala que “com a decretação do [...] PNAES, em 2010, Gestores e Técnicos em Educação passaram a ser orientados mais formalmente por estes direcionamentos em seus diversos aspectos [...]”.

Com relação às áreas das ações de Assistência Estudantil, percebe-se que este Decreto amplia o rol das áreas sinalizadas na Portaria nº 39/MEC/2007, posto que reafirma as áreas regulamentadas outrora e acrescenta mais uma área, qual seja: X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Considerando as áreas de atuação [...] [do PNAES], torna-se primordial que as IFES desenvolvam ações articuladas buscando, de fato, viabilizar a permanência dos estudantes (sendo que esta não se restringe somente à concessão de bolsas/auxílio material), mas também garantir uma formação profissional qualificada assim como o acesso aos direitos sociais. (PAURA, 2012, p.119).

Em se tratando da execução das ações de Assistência Estudantil, destacamos que o Decreto que oficializa o PNAES abrange os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto instituição educacional que deverá operacionalizar ações de Assistência Estudantil, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, conforme disposto em seu Artigo 4º. Depreende-se, assim, que além de atender os estudantes inseridos no ensino superior, o Decreto em pauta possibilita o direcionamento das ações aos estudantes que ingressam na educação profissional e tecnológica – mesmo aqueles que cursam as modalidades que não estão no bojo do ensino superior, já que ao considerar as especificidades dos Institutos Federais, são abarcadas diferentes modalidades de

ensino nos níveis da Educação profissional técnica de nível médio, Formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Superior.

Em agosto de 2010, mês subsequente à aprovação do Decreto que dispõe sobre o PNAES, o FONAPRACE, na reunião das Regionais Norte e Nordeste, ocorrida em Palmas (TO) sistematiza, a partir das sugestões e deliberações da referida reunião, dez temas considerados como principais desafios atuais da Assistência Estudantil. Aparecem como desafios: 1 - Composição e recomposição das equipes de profissionais para operacionalizar as ações da Política de Assistência Estudantil nas IFES, por exemplo, aumento do quadro de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos educacionais e técnicos-administrativos; 2 - Fortalecimento da Assistência Estudantil a partir da relevância das Pró-reitorias de Assuntos Estudantis e Comunitários, com vistas à criação de pró-reitorias específicas; 3 - Implantação e ampliação de Políticas de promoção e de assistência integral à saúde dos estudantes; 4 - Fortalecimento da Política de alimentação com construção de restaurantes universitários nos novos *campi*, nas novas IFES e nas IFES que não têm esse serviço, para garantir uma alimentação adequada nutricionalmente aos estudantes; 5 - Fortalecimento e ampliação da Política de moradia para atender a todos os estudantes que dela necessitam com garantia de construção de novas residências em todos os *campi* e IFES; 6 - Fortalecimento e ampliação de Política de Transporte; 7 - Consolidação e implantação do Esporte, do Lazer e da Cultura integrados às ações de promoção de saúde; 8 - Implantação de ações de assistência estudantil (principalmente moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico) unificadas nas IFES, para atender aos estudantes em mobilidade no território nacional e implantação de ações de apoio aos estudantes para participarem de convênios no exterior; 9 - Implantação de programas de assistência aos estudantes com deficiências e necessidades especiais e com habilidade de superdotação, integrado às ações de apoio pedagógico, considerando as especificidades de cada IFES; e 10 - Implantação e fortalecimento de Política de atendimento às demandas dos estudantes no que diz respeito à educação e cuidados de seus filhos, criando, organizando e estruturando creches. (FONAPRACE, 2012).

No íterim de 2010 a 2012, em virtude das novas demandas que surgiram, o FONAPRACE acrescenta aos dez temas citados outros desafios inerentes à implementação das ações de Assistência Estudantil. Vejamos:

Discutir e encaminhar as novas demandas por Assistência Estudantil a exemplo: estudantes de 2ª graduação; ensino à distância e pós- graduação; Discutir e encaminhar a metodologia de funcionamento do observatório nacional para avaliação e monitoramento das ações de permanência nas IFES; Discutir e encaminhar a criação do Instrumento de Avaliação do PNAES, objetivando seu constante aperfeiçoamento; Acompanhar e aprimorar as políticas de ações afirmativas, em especial a aplicação da Lei 12711 de 29 de agosto de 2012; Reunir esforços para transformar o PNAES em Lei Federal, consolidando assim enquanto Política de estado; Dar continuidade à luta para ampliação dos recursos orçamentários para Assistência Estudantil nas IFES. (FONAPRACE, 2012, p.73).

Sobre a finalidade da Assistência Estudantil, concordamos com Vasconcelos (2012) quando a mesma afirma que, enquanto mecanismo de direito social, esta política tem o fito de prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Portanto, a Assistência Estudantil

[...] transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos [...] [básicos] para a sobrevivência do estudante, tais como: moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros. (VASCONCELOS, 2012, p.107).

Sabe-se que o objetivo do PNAES se constitui em viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico através de diversas ações, consoantes à definição de suas áreas estratégicas. Para tanto, demanda a adoção de “[...] medidas de combate às situações de repetência e evasão, identificadas pelos gestores e proponentes como os maiores problemas enfrentados pelos estudantes pobres.” (PINTO; BELO, 2012, p.120).

Desta feita, a Assistência Estudantil é compreendida como “um investimento, com o relevante papel de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e a

conclusão da formação profissional dos estudantes de baixa renda em situação de vulnerabilidade social.” (SILVAS; LIMA, 2012, p.138).

Esse estudo parte da compreensão de que para os estudantes alcançarem plenitude acadêmica é necessário, portanto, associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de Assistência Estudantil, especialmente nas áreas de moradia estudantil, alimentação, saúde, cultura e lazer. Por isso validamos a assertiva de Vasconcelos (2012, p.108): “para o desempenho de seu papel social, o estudante [...] precisa, igualmente, de material didático, equipamentos de aprendizagem prática, de acesso à informação e a oportunidades de participação em eventos acadêmicos e culturais.”.

De acordo com Pinto e Belo (2012) os objetivos propostos pela Política de Assistência Estudantil são direcionados para a garantia de permanência e igualdade de acesso; contudo, constata-se que as ações são cumpridas muito aquém da real necessidade dos estudantes. Aqui vale destacar os esforços para a implementação dessa política por parte de entidades engajadas na luta pela efetivação dos direitos na área da educação, o que vem se tornando cada vez mais intenso. Dentre as entidades que mobilizam lutas na área de Assistência Estudantil, na perspectiva de direito, tem-se o FONAPRACE, que assessora a ANDIFES, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Secretaria Nacional de Casa de Estudantes (SENCE). (ARAÚJO; BEZERRA, 2007).

Araújo e Bezerra (2007) expressam que não obstante a representatividade destes atores sociais no processo de luta em prol da Assistência Estudantil evidencia-se a necessidade de maior articulação entre o FONAPRACE e as entidades representativas estudantis. A respeito dessa articulação, demarca-se a sua ocorrência

não só no que se refere às ações, mas também no processo de fortalecimento da concepção de assistência estudantil como direito de cidadania, delineando, assim, um processo de correlação de forças na sociedade civil que venha a fortalecer a luta pela positividade da política de assistência ao estudante. (LEHER, 2004, p.17 apud ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p.5).

As autoras em discussão sinalizam ainda que a articulação entre as entidades engajadas na luta por conquistas na área de Assistência Estudantil, quer seja com relação às ações, quer seja acerca da concepção desta política, aponta para a

necessidade de clareza quanto à sua efetivação sob a forma de lei. Deste modo, cabe a reflexão sobre a configuração do PNAES em Decreto ao invés de ser por meio de Lei.

Acompanhando o pensamento de Pinto e Belo (2012) infere-se que Decretos e Leis são atos normativos distintos. O Decreto tem força de Lei, entretanto, não se configura como tal por não possuir, na sua promulgação, a concorrência dos poderes Legislativo e Judiciário. Logo, o Decreto detém menos força normativa exatamente por não passar pelo crivo legislativo, vez que pode ser formatado e assinado apenas pelo chefe do poder executivo em cada ente federativo. “Em outras palavras, a Lei obriga fazer ou deixar de fazer, enquanto o Decreto não subjuga tal determinação.” (PINTO; BELO, 2012, p.121). Tal reflexão leva à indagação: “[...] quais estratégias que os atores sociais devem lançar para a efetivação legal da Assistência Estudantil?”³⁷.

Em nossa avaliação esse debate é importante por ilustrar os desafios e os limites da atual configuração da Assistência Estudantil. A inexistência de um aparato legal que torne obrigatória a intervenção do Estado nas demandas imanentes ao acesso e à permanência dos estudantes nas diferentes instituições educacionais deixa o caminho livre para que a lógica norteadora das reformas educacionais implique na redução ou eliminação dos recursos destinados às ações de Assistência Estudantil.

Pinto e Belo (2012, p.121-124) ressaltam que mesmo sendo Decreto e não Lei e, portanto, implicando em atos normativos diferentes, não se deve desconsiderar

[...] a importância do PNAES, já que este trouxe para a agenda pública as demandas reprimidas de estudantes que não têm acesso aos direitos sociais, e que em sua maioria abandonam seus cursos [...]. Em contrapartida, sua natureza como Decreto aprofunda os desafios a serem enfrentados na luta pela Educação [...] pública: o estabelecimento e implementação efetiva do Programa de Assistência Estudantil como Lei. [...] os esforços dos servidores em Educação — professores, técnicos-administrativos — e dos estudantes pela garantia da efetivação do Programa de Assistência Estudantil devem persistir até a sua configuração como Lei. A falta de comprometimento do Estado na instauração de uma prerrogativa legal elucida a sua sintonia com o projeto educacional brasileiro [...] e os ditames e determinações dos mecanismos de inserção do Brasil no contexto de mundialização da economia.

Já se sabe que o aumento de vagas nas diversas instituições educacionais amplia a possibilidade dos estudantes ingressarem nos diferentes cursos e

³⁷ Ibid., p. 121.

modalidades ofertadas. Todavia, o acesso à vaga não garante, por si só, a permanência destes até a conclusão dos cursos para os quais pleitearam as respectivas vagas. Trata-se de um público que precisa distanciar-se de suas origens (familiares/residências) ou que, mesmo não necessitando afastar-se do seu núcleo familiar, apresenta condições socioeconômicas razoavelmente baixas, sendo, em grande parte, proveniente de escola pública (fator que denota rendimento acadêmico diferenciado aos estudantes, cuja base de conhecimentos se percebe frágil, fragmentada e com necessidade de acompanhamento específico). Diante destas e de outras características afirmamos, com veemência, a urgência do investimento em assistência a estes estudantes. Nos termos de Oliveira e Vargas (2012, p.128-129), a

[...] complexidade do ser humano (ser social, ser de desejos, ser de direitos, ser racional, com capacidade laboral e de planejamento) cujas necessidades para realização plena e para uma vida digna perpassam fatores como moradia, alimentação, saúde, saneamento, lazer, cultura, educação [...] entre outros, [faz com que tenhamos] que pensar ações na assistência estudantil na mesma proporção desta complexidade e na mesma direção destes anseios, que acompanhem a dinâmica das modificações trazidas pelas inovações já implementadas no sistema educacional do país [...].

Além das ações de moradia e de alimentação serem subsidiadas como prioridades para o público que demanda ações de Assistência Estudantil, deve-se ainda priorizar outros fatores que perpassam a vida deste público, a exemplo do acesso à saúde, ações que promovam e/ou propiciem acesso à cultura, ao lazer, ao acompanhamento pedagógico, sem desconsiderar, portanto, as demais orientações contidas no Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o PNAES.

3.3 As ações de Assistência Estudantil desenvolvidas pelo IFS

Com relação ao desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil consoante às áreas estratégicas definidas pelo PNAES, sabe-se que nem todas as IFES e Institutos Federais atendem ao recomendado, pois não possuem programas, projetos e serviços em todas as áreas. De acordo com Nascimento (2012b, p.154) “em alguns

casos, ainda prevalece o ‘tripé’ da assistência estudantil: a Bolsa Permanência, os Restaurantes Universitários e as Casas de Estudantes” – sendo estas duas últimas ações (alimentação e moradia estudantil) a que nos referimos quando mencionamos, em nossa hipótese, que está em curso uma precarização das ações historicamente constitutivas da Assistência Estudantil no IFS.

Como vimos, o PNAES se insere na agenda de debate sobre a democratização do acesso e permanência nas IFES e Institutos Federais. Considerando que, sob tais princípios, as IFES e os Institutos Federais vêm desenvolvendo (ou deveriam desenvolver) ações na área de Assistência Estudantil, abordaremos a particularidade do IFS em termos de ações de Assistência Estudantil no período de 2008 a 2012, nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão.

Sobre o programa de Assistência Estudantil desenvolvido no IFS por meio da Diretoria de Assistência Estudantil³⁸ (DIAE), registra-se que até o semestre letivo 2012.1 foi implementado o Programa de Inclusão Social (PISOC), instituído através da Portaria nº 276, de 15 de março de 2010. O mesmo era destinado a atender os estudantes regularmente matriculados nos *campi* do IFS que apresentassem necessidade de ordem socioeconômica, possibilitando condições de acesso e permanência. A partir do semestre letivo 2012.2 o PISOC recebe nova denominação, a saber, Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE), alteração feita através da Portaria nº 1.488 de 31 de julho de 2012, preservando-se o objetivo do Programa.

Os estudantes regularmente matriculados no IFS podem requerer os auxílios que constituem o PRAAE, quais sejam: Alimentação, Bolsa de Inclusão Social, Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão, Residência e Transporte. No âmbito da Assistência Estudantil do IFS também são implementados via DIAE o Auxílio Financeiro ao estudante do PROEJA, o Auxílio Financeiro para participação em eventos e a Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio. A DIAE, em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), implementa o Programa de Monitoria de Ensino destinado aos estudantes de graduação.

³⁸ A DIAE é uma diretoria sistêmica executiva que planeja, coordena, fomenta, acompanha e avalia as atividades e políticas relacionadas às demandas psicossociais e pedagógicas dos estudantes, articulados ao ensino e a extensão. (IFS, 2012).

Identificamos, enquanto principais ações de Assistência Estudantil, a oferta dos auxílios vinculados ao PRAEE. Ao serem expostos nesse momento, priorizaremos a finalidade, o conceito, a duração e os valores dos referidos auxílios. Iniciaremos com os auxílios Alimentação, Transporte e Residência que, segundo entendemos, possuem centralidade no interior do complexo das necessidades mais básicas de permanência. Em seguida registraremos os auxílios Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão e Bolsa de Inclusão Social.

Os auxílios Alimentação, Transporte e Residência³⁹ têm por finalidade a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante no IFS.

O auxílio Alimentação é a concessão de um valor monetário aos estudantes, objetivando contribuir com os gastos para este fim. O auxílio Transporte é a concessão de um valor monetário para estudantes que necessitem realizar o trajeto casa-escola-casa. O auxílio Residência é a concessão de um valor monetário pré-estabelecido mensalmente para estudantes que sejam procedentes de outra cidade e/ou estado diferente do município onde o Campus está localizado, objetivando auxiliar nas despesas com aluguel de residência.

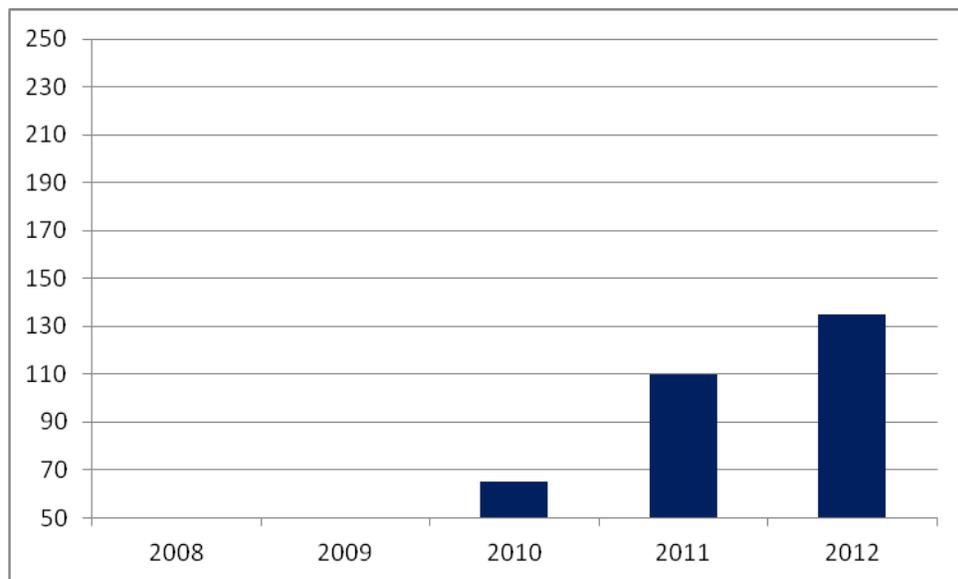
Sobre a duração destes auxílios, verifica-se que será de acordo com o ano letivo, respeitando o limite máximo de 10 meses no caso dos auxílios Alimentação e Transporte. O auxílio Residência teve a duração de 10 meses até o ano letivo 2010, passando para a duração de 12 meses a partir do ano letivo 2011, como resultado de discussões das equipes técnicas multidisciplinares – que operacionalizam as ações de Assistência Estudantil nos *campi* do IFS – e, especialmente, das reivindicações estudantis. Estes últimos pautaram a necessidade do acesso a este auxílio durante o ano letivo na íntegra, já que mesmo em períodos de recesso e férias escolares permanecem as despesas com os aluguéis das residências em conformidade com os contratos que costumam totalizar 12 meses. Assim, em decorrência das reivindicações estudantis encaminhadas para a Reitoria e apreciadas pela Auditoria Interna (AUDINT) do IFS, foi recomendada a duração de 12 meses somente para o auxílio Residência. Embora a Resolução que trata deste auxílio não tenha sido alterada até a presente

³⁹ Regulamentados pela Resolução nº 31, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS, que trata da Norma para concessão dos Auxílios Alimentação, Residência e Transporte.

data, mesmo diante da recomendação da AUDINT, a duração do mesmo contabiliza 12 meses desde o ano de 2011.

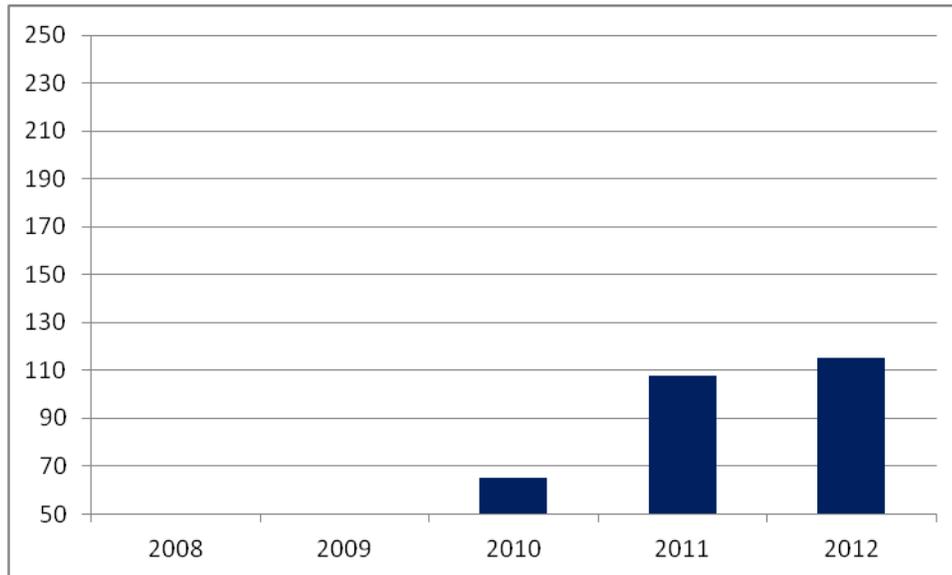
Com relação aos valores, exibiremos nos histogramas 1, 2 e 3 - a seguir - os valores dos auxílios Alimentação, Transporte e Residência, respectivamente, bem como a variação destes valores, considerando o repasse financeiro dos mesmos no período de 2008 a 2012.

Histograma 1 – Valores do Auxílio Alimentação



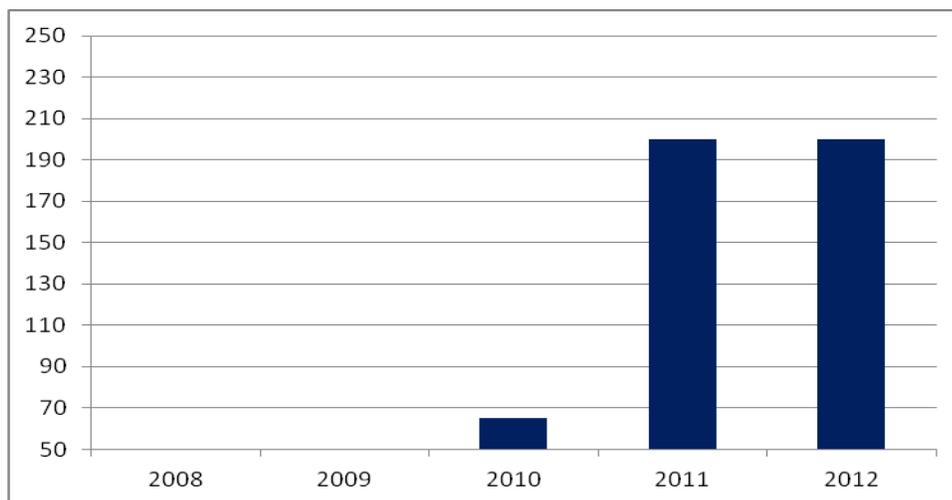
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O valor do auxílio Alimentação em 2008 e em 2009 foi de R\$ 50,00, com aumento em 2010 para R\$ 65,00. Em 2011 o valor foi de R\$ 110,00, enquanto que em 2012 totalizou o valor de R\$ 135,00. O aumento do valor entre 2008 e 2012 correspondeu a R\$ 85,00, equivalente a média percentual anual de 34%.

Histograma 2 – Valores do Auxílio Transporte

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O auxílio Transporte nos anos de 2008 e 2009 contabilizou o valor de R\$ 50,00, passando no ano de 2010 para o montante financeiro de R\$ 65,00. Os anos de 2011 e 2012 tiveram aumentos maiores, cujos respectivos valores foram de R\$ 108,00 e R\$ 115,00. No intervalo de 2008 a 2012 o aumento do valor foi correspondente a R\$ 65,00, perfazendo a média percentual anual de 26%.

Histograma 3 – Valores do Auxílio Residência

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O auxílio Residência, semelhantemente aos auxílios Alimentação e Transporte, correspondeu ao valor de R\$ 50,00 em 2008 e 2009; em 2010 houve reajuste e o valor passou para R\$ 65,00; em 2011 e 2012 o valor foi de R\$ 200,00. No período delimitado para este estudo o aumento do valor foi de R\$ 150,00, equivalente à média percentual anual de 60%.

Os auxílios Fardamento e Material⁴⁰ correspondem à concessão de fardamento escolar e de materiais didáticos e/ou técnicos, a fim de que seja garantido um melhor desempenho das atividades acadêmicas aos estudantes assistidos. A concessão destes auxílios acontece anualmente, em conformidade com a disponibilidade orçamentária do IFS.

O auxílio Fotocópia e Impressão⁴¹ é a concessão de um quantitativo mensal de cópias e impressão de conteúdos das mídias digitais para contribuir com acesso ao material didático e/ou viabilizar a aquisição de apostilas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Este auxílio é concedido aos estudantes através de cota bimestral de cópias e/ou impressões, podendo ser concedidas até 500 fotocópias ao estudante semestralmente, sem que a referida cota seja cumulativa no semestre, correspondente à dotação orçamentária da Instituição. Ressaltamos que o mesmo é ofertado apenas nos *campi* Lagarto e São Cristóvão. Os recursos utilizados para a viabilização deste auxílio são oriundos da verba orçamentária de custeio dos *campi* em comento não sendo, portanto, da Ação Orçamentária nº 2994 destinada à Assistência ao Educando da Educação Profissional, aplicada na implantação das ações de Assistência Estudantil do IFS.

O auxílio Bolsa de Inclusão Social⁴² consiste na concessão mensal de valor monetário aos estudantes regularmente matriculados no IFS, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de contribuir para a permanência dos mesmos na Instituição, bem como possibilitar conhecimentos administrativos e/ou técnicos, referentes ao mundo do trabalho. Caracteriza-se em duas modalidades: Júnior e *Trainee*. Na modalidade Júnior o estudante bolsista desenvolve atividades de apoio aos setores administrativos na Instituição. Na modalidade *Trainee* o estudante desenvolve

⁴⁰ Regulamentado pela Resolução nº 33, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

⁴¹ Regulamentado pela Resolução nº 32, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

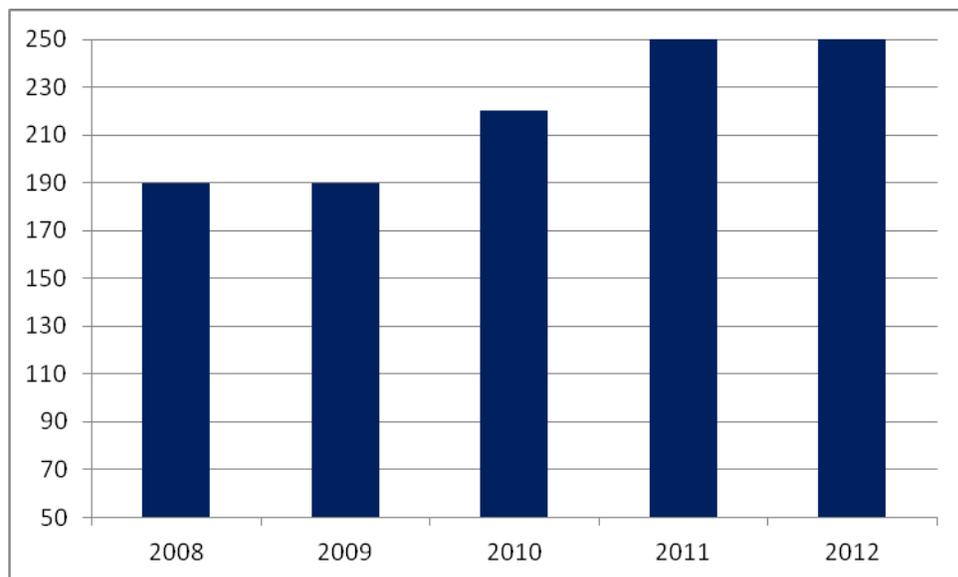
⁴² Regulamentado pela Resolução nº 30, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

atividades que possibilitam a indissociabilidade entre teoria e prática, potencializando os conhecimentos técnicos apreendidos no curso.

A carga horária semanal de atividade nas modalidades Júnior e *Trainee* do auxílio Bolsa de Inclusão Social era de 20 horas até o segundo semestre letivo de 2011. A partir de setembro do ano de 2011 foi alterada para 12 horas, sendo a jornada diária máxima de 04 horas a que o estudante deve ser submetido, fixada de forma a não coincidir com o horário de aula do bolsista. A duração deste auxílio é de 10 meses.

O auxílio Bolsa de Inclusão Social não cria vínculo empregatício de qualquer natureza inclusive porque o seu valor mensal é inferior a um salário mínimo. Sobre o valor deste auxílio, o histograma 4 expressa como ocorre a sua variação no íterim de 2008 a 2012.

Histograma 4 – Valores do Auxílio Bolsa de Inclusão Social



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Nos anos de 2008 e 2009 o valor do auxílio foi de R\$ 190,00, passando para o valor de R\$ 220,00 em 2010. Já nos anos de 2011 e 2012 o valor foi de R\$ 250,00. Entre 2008 a 2012 o auxílio aumentou o valor de R\$ 60,00, correspondente à média percentual anual de 6,31%.

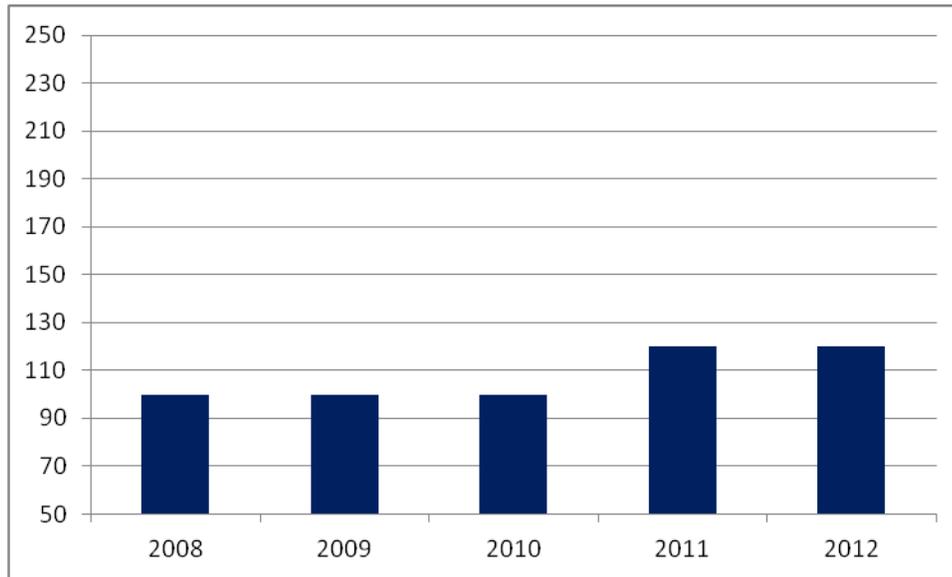
Convém registrar que a oferta do auxílio Bolsa de Inclusão Social denota relação estrutural direta com o déficit de técnicos administrativos do IFS, pois a funcionalidade

acentuada das atividades realizadas pelos estudantes por meio deste auxílio se constitui basicamente em atender a demanda de setores que não dispõem de técnicos administrativos em determinados turnos ou mesmo quando o contingente é insuficiente para dar conta das demandas administrativas, realidade similar em outros Institutos Federais e outras IFES que vivenciam a realidade da precarização e do sucateamento institucionais. Dessa forma, os estudantes acabam sendo mão de obra barata e qualificada utilizada para o desenvolvimento de atividades que não lhes deveriam ser atribuídas, contexto que nos impulsiona a repensar o papel das ações de Assistência Estudantil no interior das instituições educacionais.

Como ação de Assistência Estudantil tem-se, ainda, a oferta do Auxílio Financeiro ao estudante do PROEJA, do Auxílio Financeiro para participação em eventos, da Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e do Programa de Monitoria de Ensino, destinado aos estudantes de graduação. Nesse sentido, sinalizaremos também dados relativos ao conceito, à duração e aos valores destes auxílios e bolsas, de acordo com a dinâmica dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012.

O auxílio financeiro ao estudante do PROEJA⁴³ objetiva a permanência do estudante inserido na modalidade PROEJA na Instituição, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. A duração deste auxílio é de acordo com o ano letivo, respeitando o limite máximo de 10 meses. Esse auxílio apresenta variação de valor de acordo com o sinalizado no histograma 5.

⁴³ Regulamentado pela Resolução nº 34, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

Histograma 5 – Valores do Auxílio PROEJA

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O valor do auxílio no íterim de 2008 a 2010 foi de R\$ 100,00, com aumento para o valor de R\$ 120,00 no ano de 2011, permanecendo esse mesmo valor em 2012. Com relação ao aumento do valor de 2008 a 2012, verificamos que foi de R\$ 20,00, totalizando a média percentual anual de 4%.

O auxílio financeiro para participação em eventos⁴⁴ de natureza acadêmica, científica, tecnológica, desportiva, artística e cultural pretende contribuir para a formação do estudante em sua totalidade, bem como para o desempenho na Instituição, considerando suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Esse auxílio é concedido aos estudantes de acordo com a apresentação da demanda e disponibilidade orçamentária, correspondendo aos seguintes valores: até um salário mínimo vigente para o estudante que participar de evento estadual; até 02 salários mínimos vigentes para o estudante que participar de evento interestadual; até 05 salários mínimos vigentes para o estudante que participar de evento no exterior, podendo ser destinado para o custeio de despesas com inscrição, transporte, alimentação e estadia. O valor é estabelecido de acordo com: a localidade do evento; a comprovação de trabalhos acadêmicos aprovados para apresentação em eventos ou

⁴⁴ Regulamentado pela Resolução nº 35, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

programas de intercâmbios e as despesas decorrentes da participação em eventos científicos, tecnológicos, desportivos, artísticos e culturais.

As ações de Monitoria nos *campi* do IFS são implementadas por meio da Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e do Programa de Monitoria de Ensino, direcionado aos estudantes de graduação.

A Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio⁴⁵ é entendida como instrumento para a melhoria do ensino técnico de nível médio, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem também a finalidade de promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas. Os estudantes monitores vinculados a este Programa têm uma retribuição financeira, sob forma de bolsa. O exercício desta Monitoria implica no cumprimento de, no máximo, 08 horas semanais de atividades e planejamento, não podendo ser coincidentes com o horário das aulas do bolsista monitor em seu curso regular.

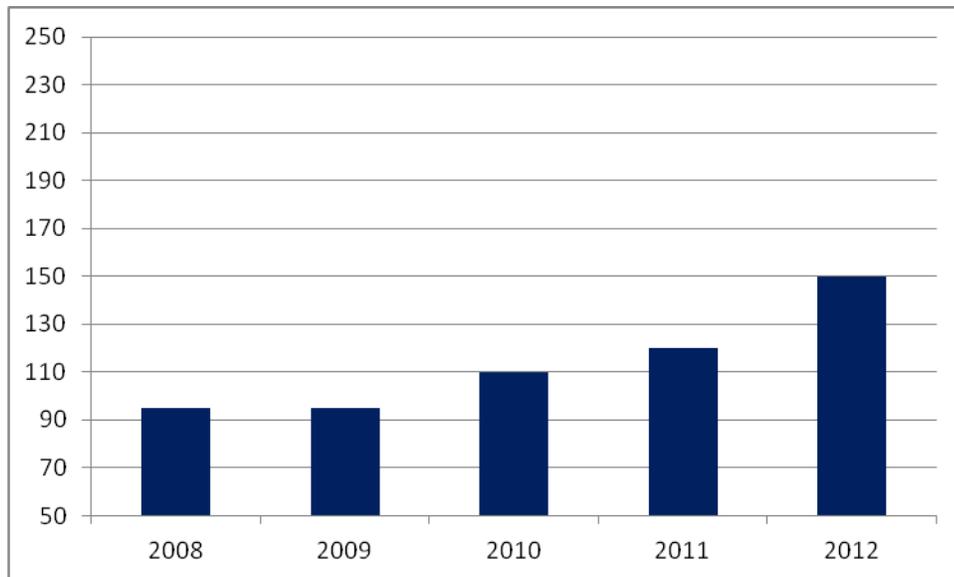
No Regulamento do Programa de Monitoria de Ensino⁴⁶ destinado aos estudantes de graduação, a monitoria, semelhante ao conceito que consta na Resolução que trata da Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio, é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem ainda a finalidade de promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas. Neste Programa são consideradas duas categorias de monitores, quais sejam, a dos bolsistas, que possuem uma retribuição financeira sob forma de bolsa, e a dos voluntários, que não têm nenhuma compensação financeira pelo exercício de monitoria. O exercício da monitoria – quer para bolsistas, quer para voluntários – implica no cumprimento de, no máximo, 10 horas semanais de atividades, as quais não poderão ser coincidentes com o horário das aulas do monitor em seu curso regular.

⁴⁵ Regulamentado pela Resolução nº 41, de 12 de setembro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

⁴⁶ Regulamentado pela Resolução nº 07, de 01 de fevereiro de 2011, do Conselho Superior do IFS.

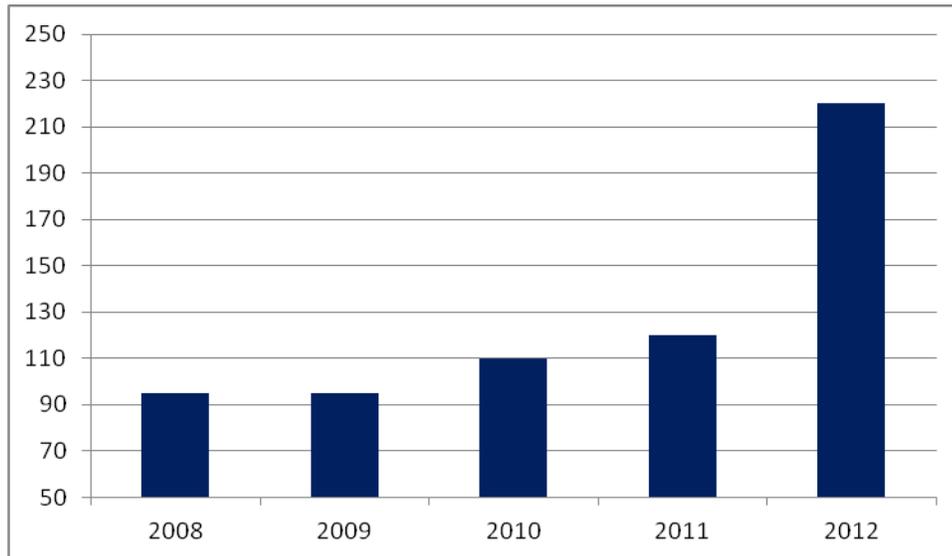
Quanto aos valores da Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e da Monitoria de Ensino Superior, as variações foram demarcadas no período de 2008 a 2012 conforme detalhamento nos histogramas 6 e 7 a seguir.

Histograma 6 – Valores da Monitoria Técnico



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O valor da Monitoria para o nível técnico foi de R\$ 95,00 nos anos de 2008 e 2009; em 2010 o valor foi reajustado para R\$ 110,00; em 2011 o valor foi de R\$ 120,00 e em 2012 chegou ao valor de R\$ 150,00. Observamos que o aumento no período de 2008 a 2012 foi de R\$ 55,00, cuja média percentual anual corresponde a 11,57%.

Histograma 7 – Valores da Monitoria Superior

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O valor da Monitoria para o nível superior em 2008 e 2009 foi de R\$ 95,00; em 2010 foi R\$ 110,00, e em 2011 o valor foi de R\$ 120,00 – valores semelhantes à Monitoria para o nível técnico nos anos em pauta, conforme expusemos acima. Em 2012 o valor foi de R\$ 220,00, implicando em diferenciação significativa ao ser comparado com o valor praticado neste mesmo ano para a Monitoria de nível técnico. Desta feita o aumento totalizou R\$ 125,00 no período de 2008 a 2012, equivalente à média percentual anual de 26,31%.

A respeito da inscrição para os auxílios Alimentação, Transporte, Residência, Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão, Bolsa de Inclusão Social, auxílio financeiro ao estudante do PROEJA, auxílio financeiro para participação em eventos, e as bolsas Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e Monitoria de Ensino Superior, as Resoluções que tratam da concessão dos mesmos assinalam que terá direito a se inscrever todo estudante regularmente matriculado no IFS.

Acerca do requerimento identificamos, nestas Resoluções, que os estudantes devem requerer sua inscrição junto ao Setor responsável pela Assistência Estudantil e/ou Serviço Social de cada Campus e submeter-se a estudo socioeconômico realizado pelo assistente social do respectivo setor. Para tanto, os estudantes que desejarem participar do processo de inscrição devem cadastrar-se e/ou recadastrar-se no PRAAE

e preencher requerimento e formulário socioeconômico, bem como apresentar todos os documentos referentes à comprovação de renda, de despesas e da composição familiar. Ressalta-se que este cadastramento e/ou recadastramento relaciona-se apenas aos auxílios Alimentação, Transporte, Residência, Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão, Bolsa de Inclusão Social e auxílio financeiro ao estudante do PROEJA, pois estes possuem a prerrogativa da realização do estudo socioeconômico para a classificação dos estudantes requerentes a partir da renda per capita familiar, o que subsidiará o preenchimento das vagas disponíveis.

O requerimento do auxílio financeiro para participação em eventos, de igual modo, deve acontecer junto ao setor de Assistência Estudantil de cada Campus com, no mínimo, 01 mês de antecedência do evento. O estudante, por sua vez, deve apresentar no ato deste requerimento documentação comprobatória do evento em que pretende participar. No caso de visita técnica, o auxílio deve ser solicitado junto ao setor de Assistência Estudantil de cada Campus pela Coordenação do Curso, em observância ao período mínimo de 01 mês de antecedência.

O requerimento que trata das bolsas Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e Monitoria de Ensino Superior é remetido às coordenadorias de cursos dos *campi*, quando da abertura dos Editais para o exercício da monitoria nas respectivas disciplinas ofertadas a cada semestre ou ano letivo, contexto vivenciado a partir de 2011, pois anteriormente a solicitação destas bolsas ocorria nos setores de Assistência Estudantil de cada Campus.

Sobre a seleção dos estudantes para a inserção nos auxílios Alimentação, Transporte, Residência, Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão, Bolsa de Inclusão Social e auxílio financeiro ao estudante do PROEJA, constata-se que será considerada a situação de vulnerabilidade socioeconômica do estudante, a partir de análise socioeconômica, que poderá ser complementada com a viabilização de entrevista, visita domiciliar e/ou junta social realizadas pelo assistente social de cada Campus do IFS.

Cabe sinalizar que no caso do auxílio financeiro ao estudante do PROEJA nos anos de 2008, 2009 e 2010 os estudantes não precisavam concorrer através de seleção socioeconômica, já que os *campi* dispunham de recursos específicos para

contemplar todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos da modalidade PROEJA. Esse quadro se modifica a partir de 2011, quando os estudantes desta modalidade necessitam também se submeter ao processo de seleção socioeconômica. Registra-se que provavelmente esta alteração teve um significativo impacto, derivando no abandono dos cursos do PROEJA por parte dos estudantes que não conseguiam ser contemplados com o auxílio financeiro, pois além de não receberem o referido auxílio, precisavam lidar com dificuldades adicionais para a permanência.

A prioridade para o recebimento do auxílio financeiro para participação em eventos considera a sequência das seguintes orientações: estudante que for representar a Instituição através de apresentação de trabalhos; estudante que seja participante de programa de intercâmbio cultural; e estudante que for inscrito e selecionado pelo PRAAE.

Convém salientar que quando os estudantes são selecionados no segundo semestre letivo para os auxílios ou bolsas, de acordo com a disponibilidade orçamentária para a Assistência Estudantil, a duração dos auxílios ou bolsas perdura a partir da inserção do estudante no Programa do respectivo auxílio ou bolsa até o final do ano letivo.

Ressaltamos que no caso dos auxílios do PRAAE, os mesmos podem ser renovados de acordo com o ano letivo, mediante solicitação de recadastramento anual junto ao setor responsável pela Assistência Estudantil de cada Campus, a depender da vulnerabilidade socioeconômica do estudante e da disponibilidade orçamentária da Instituição. A renovação no auxílio será definida após nova análise socioeconômica, podendo ser complementada com entrevista, visita domiciliar e/ou junta social realizadas pelo assistente social de cada Campus.

Em se tratando dos valores monetários dos auxílios ou bolsas concedidos aos estudantes, os mesmos são estabelecidos por Portaria do Reitor em conjunto com a DIAE e equipe técnica de Assistência Estudantil dos *campi*, considerando a disponibilidade orçamentária.

Objetivando relacionar as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no IFS com as áreas indicadas no PNAES, apresentaremos, a seguir, outras ações de

Assistência Estudantil constatadas no decurso do levantamento realizado, bem como as ações listadas até esse momento.

Na área I, moradia estudantil, foram identificados, além do auxílio Residência nos três *campi*, a oferta de alojamento feminino e masculino no Campus São Cristóvão para os estudantes da modalidade Integrado que pleiteiam vagas para o chamado regime de internato – configurando-os, por sua vez, como estudantes residentes.

Na área II, alimentação, temos o auxílio Alimentação nos três *campi* e a oferta do serviço de alimentação no refeitório do Campus São Cristóvão, acessado apenas por parte dos estudantes residentes e da modalidade Integrado. Salienciamos que este serviço de oferta de alimentação no refeitório já foi acessado pelos estudantes dos *campi* Aracaju e Lagarto antes do advento da expansão da educação profissional e tecnológica. Considerando aqui o processo de implantação dos Institutos Federais a partir de 2008, este serviço não mais esteve disponível nestes *campi* no período pesquisado, traduzindo os impactos da precarização das ações de Assistência Estudantil historicamente existentes no interior do IFS. Neste caso, entendemos que a ação de alimentação, sendo viabilizada através de refeitório no Campus apresenta maiores condições de garantia de alimentação saudável do ponto de vista nutricional, diferente quando a ação de alimentação é viabilizada por meio do repasse de valor monetário ao estudante que, por vezes, não consegue alimentar-se de maneira saudável com os valores recebidos mensalmente através do auxílio Alimentação.

Na área III, transporte, registra-se além do auxílio Transporte nos três *campi* o convênio entre o Campus São Cristóvão e as prefeituras dos municípios de São Cristóvão, Japaratuba, Itaporanga, Aracaju e Cristinápolis, objetivando o deslocamento dos estudantes destes municípios até o referido Campus e seus respectivos pólos. Também são disponibilizados veículos institucionais nos três *campi* para a realização de visitas técnicas, micro estágios e participação em eventos acadêmicos, desportivos, artísticos e culturais, embora os veículos que os *campi* dispõem atendam apenas a algumas atividades.

Na área IV, atenção à saúde, verifica-se o serviço de seguro de vida por intermédio de contrato entre o IFS e a Capemisa Seguros de Vida e Previdência S/A, estendido aos três *campi*. Os três *campi* possuem também o setor médico, cujo

atendimento é estendido aos estudantes; no caso do atendimento odontológico, este serviço encontra-se disponível apenas nos *campi* Aracaju e São Cristóvão. Afora essas ações básicas, os *campi* desenvolvem ações de atenção à saúde, de acordo com a composição da equipe multidisciplinar de que dispõem.

Na área V, inclusão digital, não foi verificada nenhuma ação.

Na área VI, cultura, observa-se, além do auxílio financeiro para participação em eventos nos três *campi*, a ocorrência de ações implementadas por meio da DIAE no período de 2010 a 2012. Em 2010: elaboração e execução do evento do “*Dia do Estudante*” em articulação com a PROEN e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX), realizado no Campus Aracaju; colaboração e apoio para realização do evento “*I Fest Kids*” e na *Gincana Natalina* dos estudantes do Campus Aracaju em articulação com o Grêmio Estudantil deste Campus. Em 2011: realização do evento “*Educar para reciclar*” em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente, organizado também pela PROEN, PROPEX, Coordenação do Meio Ambiente e Escritório Modelo de Turismo, executado no Campus Aracaju; realização da *1ª Gincana Integrativa do IFS “Viva a Diferença”* em articulação com a PROEN e PROEX, sediada pelo Campus Aracaju, contemplando representações de todos os *campi* do IFS. Em 2012: realização da *2ª Gincana Integrativa do IFS “O IFS nos convida a salvar nosso planeta: desenvolvimento sustentável para todos”* em articulação com a PROEN e PROEX, sediada pelo Campus Glória, contando com as representações dos demais *campi* do IFS.

Na área VII, esporte, além do auxílio financeiro para participação em eventos nos três *campi*, demarca-se a realização de torneios esportivos e jogos internos nos três *campi* e caminhadas ecológicas e roda de capoeira no Campus São Cristóvão.

Na área VIII, creche, não foi evidenciada nenhuma ação concreta, embora a DIAE tenha iniciado a discussão, no ano de 2012, da proposta de norma para regulamentar a concessão do auxílio Creche.

Na área IX, apoio pedagógico, denota-se em 2011 a execução do Programa de Acompanhamento Psicopedagógico por parte da DIAE no Campus São Cristóvão. Outras ações são desenvolvidas no contexto institucional por parte dos profissionais de Pedagogia e Psicologia. No entanto, não tivemos acesso ao detalhamento e à

sistemática destas ações, principalmente pela ausência de articulação destas ações com os setores e/ou outros profissionais que operacionalizam ações de Assistência Estudantil no IFS, no caso de alguns *campi*.

Na área X, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, constata-se a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas⁴⁷ (NAPNE) nos três *campi*, não tendo aqui como sinalizar as ações desenvolvidas pelo NAPNE em decorrência de não termos acessado tais dados.

Do que foi dito até aqui, uma tendência nos parece bastante clara: os dados expostos sobre a Assistência Estudantil no IFS relacionam-se, predominantemente, aos auxílios ou às bolsas com repasse direto de valor monetário aos estudantes. Ou seja, **a Assistência Estudantil tem se caracterizado reafirmando a centralidade do que vem sendo conhecido criticamente pelos estudiosos da área como *bolsificação***. Esses auxílios e/ou bolsas com transferência de recurso financeiro ao beneficiário, além de repassar para o estudante uma responsabilidade que é institucional, por vezes possuem valores incompatíveis à garantia das condições de permanência requeridas pelos estudantes. Frente a este quadro, concordamos com a assertiva de Magalhães (2012, p.96):

A assistência estudantil deve se tornar uma política institucional que ultrapasse a existência apenas de programas de repasse financeiro, mas que possam ser pensadas ações para o atendimento dos estudantes em seus diversos aspectos e necessidades de modo que sejam oferecidas condições para transpor e superar possíveis obstáculos e dificuldades no seu trajeto acadêmico.

Oliveira e Vargas (2012, p.132, grifo nosso) alertam que “[...] reconhecer as demandas estudantis no âmbito da assistência estudantil, perpassando ações nas esferas indicadas pelo PNAES é um desafio que se impõe às nossas *instituições educacionais* [...]”, principalmente quando consideramos os quadros técnicos disponíveis para tal tarefa e os limites orçamentários destinados a esta política social. Essa conjuntura implica em limitações às ações de assistência aos estudantes e, por conseguinte, reduz “[...] a política à concessão de bolsas/auxílios financeiros, cujos

⁴⁷ A Portaria nº 1.173, de 12 de junho de 2012, designa servidores para composição do NAPNE nos *campi* Aracaju, Itabaiana, Estância, Nossa Senhora da Glória, Lagarto e São Cristóvão.

valores, em geral, são insatisfatórios e a quantidade de benefícios disponibilizados está aquém da demanda.”⁴⁸.

Com a política de ampliação quantitativa do acesso às vagas nas diferentes instituições educacionais, é premente que cresça o número de auxílios e também os seus valores, além de ser imperativo o investimento em estruturas institucionais que disponham de espaço físico e recursos humanos para as residências estudantis, refeitórios, programas de promoção à saúde e programas de auxílio didático-pedagógico. Essas ações classificam-se como políticas básicas “para a garantia da permanência e da conclusão dos estudos de alunos de baixa renda que chegam e chegarão [...] [às instituições educacionais].” (CARVALHO; LEDUÍNO, 2012, p.185). No entanto, sabe-se que “para promover plenamente esse substancial incremento nas políticas de assistência estudantil, será preciso um aporte muito maior de recursos.” (CARVALHO; LEDUÍNO, 2012, p.185). Logo, ***a partir dos dados analisados configura-se, na nossa percepção, uma evidente precarização da oferta de programas de Assistência Estudantil no interior do IFS, uma vez que esta tem se reduzido ao repasse de valores financeiros aos beneficiários sem o correspondente investimento na infraestrutura institucional de assistência.***

Destacamos, como problemática presente no âmbito da implementação da Assistência Estudantil, “[...] a disseminação de um perfil restrito às ‘reformas’ e ao chamado processo de ‘bolsificação’, que exclui do debate a necessidade de universalização da Política (ampliação de direitos). (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p.172). Nesse sentido a tendência à bolsificação, diga-se, à implementação de bolsas segue “[...] a lógica dos pacotes prontos - em detrimento do diálogo com os estudantes para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas.” (ANDES, 2008 apud MORAES; LIMA, 2011, p.12).

Observamos que as atividades de Assistência Estudantil nas IFES são genericamente apresentadas contando com:

reforma e ampliação de moradias estudantis, ampliação e construção de novos restaurantes universitários, distribuição de passes para transporte, ampliação na assistência à saúde dos discentes associado a atividades de esporte e lazer

⁴⁸ Ibid., p. 132.

e inclusão digital, com ampliação do acesso dos alunos a computadores. Destaca-se, ainda, que em todas as áreas algumas universidades optam por bolsas: Bolsa Moradia, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte, Bolsa Permanência. Bolsas que diferem das acadêmicas pela sua característica eminentemente assistencial e focalizada. Essa lógica tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo. (CISLAGHI; SILVA, 2011, p.14-15).

Nascimento e Arcoverde (2012, p.173) apontam que “as ações da assistência estudantil direcionadas para uma perspectiva assistencial na configuração de seus programas e projetos, restringem o atendimento das demandas dos estudantes às suas necessidades de sobrevivência.”. As autoras também anunciam que tal direcionamento segmenta e focaliza os usuários da política, logo, resulta em atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres. Sendo assim, corroboramos com a seguinte menção:

se por um lado, a expansão da assistência estudantil manifesta a possibilidade de ampliação da abrangência da Política, no sentido de sua maior cobertura e compromisso com o provimento das condições de permanência do estudante [...], contraditoriamente, lidamos com a sua extrema focalização, seletividade, bolsificação. (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p.174).

Cumpramos registrar que o desafio de construir uma Política de Assistência Estudantil que seja comprometida com a perspectiva universalizadora requer um processo de construção em conformidade com as necessidades estudantis, demandando o envolvimento dos estudantes no planejamento e avaliação da referida Política.

Ressaltamos ainda que a Política de Assistência Estudantil deve ser entendida “como direito social capaz de romper com as tutelas assistencialistas e com concessões estatais, com vistas à [...] formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e o bem estar biopsicossocial.”. (PAZ, 2012, p.193).

CAPÍTULO III
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
CONTEXTO DO IFS

Este capítulo se propõe a atender o objetivo de analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Faremos a exposição dos dados relativos ao quantitativo de requerentes e beneficiários da Assistência Estudantil no contexto dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, com o intuito de realizar a caracterização da demanda da Assistência Estudantil que, após o advento da expansão, denota um quantitativo maior de estudantes demandantes dos programas, projetos e serviços, os quais contribuem, significativamente, para a sua permanência, considerando o contexto de desigualdades sociais que marcam a sua trajetória de vida e perpassam o seu cotidiano acadêmico-escolar. Na ocasião, destacaremos o perfil dos estudantes matriculados nos *campi* em estudo, definido a partir da classificação de renda per capita familiar.

Estes serão contextualizados no quadro geral do orçamento da Assistência Estudantil no âmbito do IFS, observando-se, de um lado, o valor executado na operacionalização das ações de Assistência Estudantil e, de outro, o saldo disponível ao final de cada exercício.

Pretendemos discutir, com esses dados, duas hipóteses elaboradas no projeto da presente pesquisa: 1) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS; 2) a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

4.1 O quadro da demanda por ações de Assistência Estudantil no IFS

Na perspectiva de trazer à tona os desafios da implementação das ações de Assistência Estudantil no IFS, começaremos por caracterizar o quadro da demanda por estas ações com destaque para o perfil, a partir da renda per capita familiar, dos estudantes matriculados no IFS.

Quanto ao perfil dos estudantes regularmente matriculados no IFS no período de 2008 a 2012, nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, cabe assinalar que um percentual significativo apresenta renda per capita familiar de acordo com a per capita familiar do público prioritário a ser atendido pelo PNAES, conforme decreto que regulamenta o referido Programa. Neste momento, trabalhamos com os dados disponíveis nos Relatórios de Gestão do IFS no período de 2008 a 2012. Portanto, a referência do quantitativo de estudantes matriculados para o levantamento do perfil por renda per capita familiar foi, em alguns anos, proveniente de uma amostragem e em outros anos teve em conta o universo de matriculados.

Na tabela 1 registraremos o perfil dos estudantes matriculados no Campus Aracaju, tendo como referência o período de 2008 a 2012.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus Aracaju

CAMPUS ARACAJU										
RENDA PER CAPITA (RPC)	2008		2009		2010		2011		2012	
		%		%		%		%		%
RPC < 0,5 SM	249	85,27	61	5,64	0	0	0	0	0	0
0,5 SM < RPC < 1 SM	29	9,94	579	53,51	1179	73,37	392	13,53	241	9,88
1 SM < RPC < 1,5 SM	14	4,79	27	2,50	0	0	773	26,67	564	23,02
1,5 SM < RPC < 2,5 SM	0	0	202	18,67	276	17,17	662	22,84	469	19,19
2,5 SM < RPC < 3 SM	0	0	108	9,98	96	5,97	599	20,27	407	16,61
RPC > 3 SM	0	0	105	9,70	56	3,48	472	16,69	767	31,30
Amostragem*	292*	100	1082*	100	1607*	100	2898	100	2448*	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju em 2008 observamos que da amostragem de 292 estudantes, 85,27% possuíam renda per capita familiar menor que meio salário mínimo. Nos anos de 2009 e 2010 os maiores percentuais estão relacionados à renda per capita

familiar entre meio e um salário mínimo, com 53,51% em 2009, considerando a amostra de 1.082 estudantes e, 73,37% em 2010 cuja amostragem de matriculados foi de 1.607 estudantes. Notamos que no ano de 2011 a renda per capita familiar entre um salário e um salário mínimo e meio apresenta maior percentual, sendo 26,67% do universo total de 2.898 estudantes matriculados. Em 2012 o maior percentual foi com relação à renda per capita familiar maior que três salários mínimos, com 31,30% da amostragem de 2.448 estudantes.

Na tabela 2 sinalizaremos o perfil dos estudantes matriculados no Campus Lagarto, no período de 2008 a 2012.

Tabela 2 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus Lagarto

CAMPUS LAGARTO										
RENDA PER CAPITA (RPC)	2008		2009		2010		2011		2012	
		%		%		%		%		%
RPC < 0,5 SM	186	96,37	0	0	84	28	0	0	0	0
0,5 SM < RPC < 1 SM	7	3,63	0	0	89	29,67	506	80,8	398	32,51
1 SM < RPC < 1,5 SM	0	0	223	41,37	45	15	81	12,9	310	25,33
1,5 SM < RPC < 2,5 SM	0	0	167	30,98	25	8,33	27	4,31	210	17,16
2,5 SM < RPC < 3 SM	0	0	72	13,36	30	10	9	1,43	175	14,30
RPC > 3 SM	0	0	77	14,29	27	9	1	0,56	131	10,70
Amostragem*	193*	100	539*	100	300*	100	624*	100	1224*	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Lagarto registra-se, em 2008, o percentual de 96,37% de estudantes com renda per capita familiar menor que meio salário mínimo, considerando a amostra de 193 estudantes. Em 2009 o maior percentual direciona-se para a renda per capita familiar entre um salário e um salário mínimo e meio, perfazendo 41,37% da amostragem de 539 estudantes. No período de 2010 a 2012 a renda per capita familiar

entre meio salário e um salário mínimo denota os maiores percentuais: 29,67% da amostragem de 300 estudantes em 2010; 80,8% da amostra de 624 estudantes em 2011; e 32,51% considerando a amostragem de 1.224 estudantes matriculados no ano letivo 2012.

Na tabela 3 apresentaremos o perfil dos estudantes matriculados, no período de 2008 a 2012, no Campus São Cristóvão.

Tabela 3 – Perfil dos estudantes matriculados no Campus São Cristóvão

RENDA PER CAPITA (RPC)	CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO									
	2008		2009		2010		2011		2012	
		%		%		%		%		%
RPC < 0,5 SM	--	--	0	0	494	49,1	797	74,49	246	49,70
0,5 SM < RPC < 1 SM	--	--	70	7,21	475	47,3	143	15,03	102	20,61
1 SM < RPC < 1,5 SM	--	--	740	77,24	18	1,8	62	6,51	41	8,28
1,5 SM < RPC < 2,5 SM	--	--	101	10,40	12	1,2	3	0,31	19	3,84
2,5 SM < RPC < 3 SM	--	--	30	3,09	6	0,6	4	0,42	37	7,47
RPC > 3 SM	--	--	20	2,06	0	0	2	0,21	50	10,10
Amostragem*	--	--	961*	100	1005*	100	1011	100	495	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus São Cristóvão⁴⁹ identificamos que a renda per capita familiar entre um salário e um salário mínimo e meio representa maior percentual em 2009, perfazendo 77,24%, da amostra de 961 estudantes matriculados. Verificamos que nos anos de 2010, 2011 e 2012 a renda per capita familiar menor que meio salário mínimo demarca, respectivamente, os maiores percentuais dos estudantes matriculados: 49,1% da amostragem de 1.005 estudantes, 74,49% do universo total de 1.011 matriculados e 49,70% do universo de 495 estudantes.

⁴⁹ Não tivemos acesso aos dados do ano de 2008 relacionados ao perfil do estudante a partir da classificação de renda per capita familiar.

A respeito da incidência dos maiores percentuais das per capita familiares utilizadas como referência nesse estudo, ressaltamos que as faixas abaixo de meio salário mínimo, entre meio salário e um salário mínimo e entre um salário mínimo e meio e dois salários mínimos e meio demarcam consecutivamente maiores percentuais no Campus Lagarto em 2008 (96,37%), em 2011 (80,8%) e em 2009 (30,98%). A renda entre um salário e um salário mínimo e meio apresenta maior percentual no Campus São Cristóvão em 2009 (77,24%). As rendas per capita entre 2 salários mínimos e meio e 3 salários mínimos, e acima de 3 salários mínimos aparecem com maiores percentuais respectivamente em 2011 (20,27%) e em 2012 (31,30%) no Campus Aracaju.

Considerando-se esses dados, evidenciamos que o perfil dos estudantes matriculados no Campus Aracaju denota aumento na variação de renda anualmente, posto que, em 2008, tem seu maior percentual na renda per capita familiar abaixo de meio salário mínimo e nos demais anos os maiores percentuais estão relacionados às rendas que ultrapassam a faixa de meio salário mínimo, sendo inclusive o único Campus em que a renda per capita familiar acima de três salários mínimos apresenta o maior percentual na classificação do perfil dos estudantes, contexto demarcado em 2012. Relacionando esses dados do perfil com os dados relativos à expansão no Campus Aracaju no período de 2008 a 2012 (Cf. Cap. 1), avaliamos que o aumento anual da per capita familiar pode estar associado à concentração dos percentuais de matrículas nos cursos da modalidade Subsequente na totalidade dos anos analisados e da modalidade Superior com maior destaque entre 2009 e 2010. Isso porque os estudantes inseridos nessas modalidades, em geral, são também trabalhadores que já possuem renda, embora isso não deva descaracterizá-los enquanto demandantes das ações de Assistência Estudantil.

Além disso, registramos que historicamente uma parcela significativa de estudantes demandantes de vagas nos cursos ofertados no âmbito da educação profissional tecnológica em Sergipe esteve relacionada a estudantes que cursavam o ensino fundamental em escolas particulares e, pela referência do ensino nas escolas técnicas, manifestavam o desejo de estudar o ensino médio no então CEFET/SE, cenário que, possivelmente, vem se mantendo, especialmente pela ampliação das

vagas nos cursos que já existiam e criação de novos cursos com a implantação do IFS. Cabe lembrar que neste Campus os percentuais de vagas mais incidentes concentram-se na modalidade médio Integrado em 2008, 2011 e 2012, acompanhando a tendência da maior oferta de vagas na modalidade Subsequente em todos os anos desse estudo.

No Campus Lagarto observamos aumento na faixa de renda per capita familiar entre os anos de 2008 e 2009, enquanto que entre 2009 e 2010 ocorre redução na faixa de renda majoritária, mantendo-se a classificação da renda dos estudantes nesse Campus entre meio salário e um salário mínimo no período de 2010 a 2012. Dialogando com os dados da expansão nesse Campus (Cf. Cap. 1), temos que os maiores percentuais de matrículas relacionam-se às modalidades Integrado e Subsequente no período de 2008 a 2010; Integrado e Superior em 2011 e Subsequente e Superior em 2012.

Uma particularidade dos estudantes inseridos nos cursos da modalidade Integrado é que estes ficam maior parte do tempo no ambiente escolar, já que as aulas ocorrem no turno matutino e vespertino. Portanto, tendem a ser dependentes economicamente dos seus respectivos núcleos familiares que, majoritariamente, possuem renda baixa, seja pela inserção em vínculos precarizados de trabalho, seja pelo fato de possuírem como única renda os valores que recebem mensalmente por meio de programas de transferências de renda, a exemplo do Bolsa Família. Embora os estudantes que cursam as modalidades Subsequente e Superior disponham de maior tempo para trabalhar, os mesmos lidam com os impactos do desemprego estrutural e, por conseguinte, também acabam sendo dependentes economicamente da família. Não obstante a renda per capita familiar aumente entre 2008 e 2009, de até meio salário mínimo para a renda entre um salário e um salário mínimo e meio, logo no ano seguinte é reduzida para a faixa entre meio salário e um salário mínimo, fato que se explica, possivelmente, pela concentração, nesse período, do índice percentual das matrículas nas modalidades Integrado e Subsequente. Apesar da concentração de matrículas nos cursos das modalidades Subsequente e Superior no ano de 2012, inferimos que a renda per capita familiar dos estudantes matriculados não aumentou nesse ano em virtude da própria configuração econômica em que esses estudantes e seus núcleos

familiares estão inseridos, justificando a classificação de renda entre meio salário e um salário mínimo como maior percentual no referido ano.

Diferentemente da tendência de aumento da renda no Campus Aracaju e da condição mais estável identificada no Campus Lagarto, o Campus São Cristóvão, de forma acentuada, configura-se como o Campus que, ao longo do período estudado, aumenta sempre o percentual de estudantes com mais baixa per capita familiar: entre 2009 e 2010 assinala queda na faixa de renda per capita familiar dos estudantes e apresenta, de forma preponderante, a concentração de seus estudantes na faixa de renda abaixo de meio salário mínimo entre 2010 e 2012.

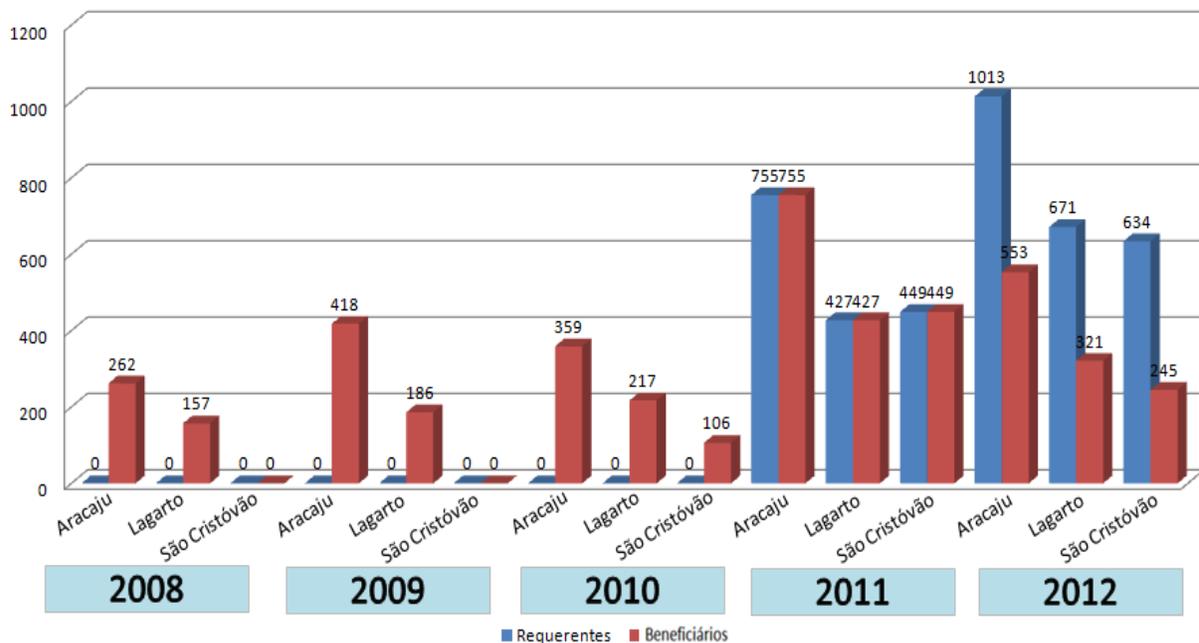
Fazendo referência aos dados da expansão no Campus São Cristóvão (Cf. Cap.1) observamos que no período de 2008 a 2012 a modalidade Integrado demarcou os maiores percentuais de estudantes matriculados. Cabe salientar que os estudantes matriculados nesse Campus são, em sua maioria, procedentes da zona rural, o que os coloca numa situação tendencialmente precária do ponto de vista econômico e das oportunidades de trabalho disponíveis aos mantenedores de suas famílias. Também convém pontuar que os cursos ofertados nesse Campus, através da modalidade Integrado, relacionam-se à demanda tradicional de setores da sociedade mais empobrecidos, principalmente aqueles oriundos da zona rural pela especificidade dos cursos. Estas são algumas questões que podem explicar o perfil majoritário da renda per capita familiar menor que meio salário mínimo no Campus São Cristóvão, mas obviamente que está longe de nossas pretensões explicar mais profundamente essas diferenças que existem entre os *campi*, indicando a necessidade de retomar esses aspectos em outros trabalhos de pesquisa.

Portanto, observando-se a média dos três *campi* estudados, de um modo geral o perfil dos estudantes matriculados no IFS no período de 2008 a 2012 é classificado dentro da delimitação da renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, consoante ao público prioritário do PNAES, denotando, por sua vez, inúmeras necessidades de ordem socioeconômica, que se transformam em demandas à Assistência Estudantil.

Considerado esse perfil, passamos então a expor os dados relativos à demanda de requerentes e quantitativo de beneficiários dos auxílios e bolsas vinculados aos

programas da Assistência Estudantil dos *campi* em análise no período de 2008 a 2012⁵⁰, sinalizados no gráfico 6 (abaixo).

Gráfico 6 – Requerentes e beneficiários da Assistência Estudantil (2008-2012)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Conforme exposto no capítulo precedente, o IFS dispõe de programa na área de Assistência Estudantil que se estende aos três *campi*. Em se tratando da demanda pelas ações de Assistência Estudantil, mais especificamente com relação aos auxílios Alimentação, Transporte, Residência, Fardamento e Material, Fotocópia e Impressão e Bolsa de Inclusão Social do PRAAE, ao auxílio financeiro ao estudante do PROEJA, à Bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e à Monitoria de Ensino para os estudantes da graduação, identificamos, ao analisar os dados acerca do quantitativo de estudantes requerentes e beneficiários dos *campi* em estudo, que no ano de 2008 e

⁵⁰ Sobre os dados do período em estudo, informamos que referente aos anos de 2008 e 2009 tivemos acesso somente ao número de beneficiários dos *campi* Aracaju e Lagarto. Com relação ao ano de 2010, registramos que os dados acessados são alusivos aos três *campi*, contudo, apenas no que tange ao quantitativo de estudantes beneficiários. Os dados dos anos de 2011 e 2012 contemplam ao solicitado no decurso do levantamento de dados, posto que foram disponibilizados o quantitativo da demanda de estudantes requerentes, bem como dos beneficiários da Assistência Estudantil nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão. Ressaltamos ainda que os dados de 2012 estão relacionados somente ao período letivo 2012.1.

2009 foram contemplados estudantes dos *campi* Aracaju e Lagarto. Não dispomos de dados em relação ao Campus São Cristóvão nestes dois primeiros anos do estudo e, por esta razão, os mesmos aparecem zerados no gráfico embora, possivelmente, esse Campus contabilize estudantes que tenham sido contemplados com ações de Assistência Estudantil nos anos de 2008 e 2009. Cabe destacar ainda que apesar de não termos acessado os dados da Assistência Estudantil no que se refere ao quantitativo de beneficiários do Campus São Cristóvão em 2009 – quando a então Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, acompanhando a dinâmica da expansão, torna-se Campus São Cristóvão – neste ano o IFS já dispunha de recursos da Ação Orçamentária nº 2994, ligada à Assistência ao Educando da Educação Profissional, o que nos remete à compreensão da provável existência de beneficiários da Assistência Estudantil no referido Campus. Todavia, não teremos condições de demarcar com precisão esse quantitativo, uma vez que tais dados não foram disponibilizados pela Instituição.

Observamos a presença de beneficiários nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão a partir do ano de 2010, conforme sinalizado no gráfico 6. Há um aumento no número de beneficiários em todos os *campi* entre 2010 e 2011. O mesmo gráfico demarca ainda a significativa ampliação do número de requerentes no ano de 2012 ao tempo em que se verifica a redução no quantitativo de beneficiários, de acordo com o detalhamento a seguir.

No Campus Aracaju, entre 2008 e 2009, há um crescimento de beneficiários no percentual de 59,54%; entre 2009 e 2010 ocorre um decréscimo no quantitativo de estudantes beneficiários que corresponde ao percentual de 14,11%; entre 2010 e 2011 este Campus registra um crescimento percentual de 110,30% no número de beneficiários; outro decréscimo no quantitativo de beneficiários foi demarcado de 2011 para 2012, perfazendo o percentual de 26,75%.

O Campus Lagarto apresenta aumento no número de estudantes beneficiários em três dos quatro intervalos de tempo constitutivos da pesquisa: entre 2008 e 2009 (18,47%); entre 2009 e 2010 (16,66%) e entre 2010 e 2011 (96,77%). Somente entre 2011 e 2012 evidenciamos o decréscimo percentual de 24,82% no quantitativo de beneficiários.

O Campus São Cristóvão totaliza aumento percentual de 323,58% entre o ano que começa a trabalhar com programas de Assistência Estudantil (2010) e o ano seguinte; de 2011 para 2012 notamos um decréscimo de 45,43% no percentual de estudantes beneficiários.

Sobre a relação entre o quantitativo de requerentes e de beneficiários tivemos acesso apenas aos dados dos anos de 2011 e 2012, sendo que neste último ano os dados relacionam-se somente ao período letivo 2012.1, como já assinalado. Mesmo considerando-se sua parcialidade, observamos que houve aumento do número de requerentes no ano de 2012 quando comparado a 2011 nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão com os seguintes percentuais respectivamente: 34,17% denotando a ampliação de 258 requerentes; 57,14% evidenciando o aumento de 244 requerentes; e 41,20% correspondendo ao acréscimo de 185 requerentes.

O gráfico mostra ainda que a totalidade do quantitativo de requerentes foi contemplada no ano de 2011 em todos os *campi*, enquanto no ano de 2012, diga-se, no período letivo 2012.1, o número de beneficiários contemplados não equivale ao total de estudantes requerentes, visto que os percentuais do quantitativo de estudantes contemplados em relação à demanda de requerentes foram assim contabilizados: 54,59% no Campus Aracaju; 47,83% no Campus Lagarto; e 38,64% no Campus São Cristóvão.

A respeito da demanda de estudantes requerentes ter sido contemplada no ano de 2011 em sua totalidade, vale pontuar que a referência de renda familiar per capita para atendimento ao público demandante dos auxílios da Assistência Estudantil no IFS correspondia ao valor de até meio salário mínimo, enquanto parâmetro para a análise socioeconômica dos requerimentos alusivos aos Editais do então PISOC, até o semestre letivo 2011.1. Avaliamos que este fato contribuiu para limitar as inscrições de estudantes que, apesar de apresentarem per capita familiar superior a meio salário mínimo, denotavam necessidades socioeconômicas com implicações para a garantia das condições de permanência. Apesar do critério ter sido alterado para o segundo semestre de 2011⁵¹, inferimos que, provavelmente, este continuava sendo referência

⁵¹ Em 2011.2 o valor da per capita familiar utilizado no deferimento das solicitações de auxílios a partir das demandas relativas aos inscritos no Edital do PISOC passa de até meio salário mínimo para o correspondente a até um salário mínimo e meio.

para as informações que circulavam entre os estudantes no que tange à decisão de formalizar o pleito para a inserção nos auxílios ofertados pelo PISOC no semestre letivo 2011.2 mediante o processo de cadastramento e/ou recadastramento no período de publicação dos Editais que tratam da Assistência Estudantil no IFS.

Assim é que todos os estudantes inscritos acabaram por ser contemplados, ou seja, houve represamento da demanda. Neste ano (2011) o quantitativo de requerentes inscritos nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, que poderia ser mais expressivo, em virtude do novo critério da renda familiar per capita, pela primeira vez, no período delimitado para este estudo, equivale à totalidade do número de beneficiários, ocorrência que não se repete no período letivo subsequente, qual seja, 2012.1, dada a maior incidência de inscritos, provavelmente, pela amplitude na publicização da mudança do critério de renda familiar per capita, e, especialmente por conta do significativo aumento de estudantes demandantes das ações de Assistência Estudantil. Pensamos que este contexto se deve ao advento da expansão e ao agravamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que demarcam o cotidiano do público que se insere nas instituições educacionais, no caso desta pesquisa o destaque vai para o IFS, considerando as particularidades dos *campi* estudados.

Percebemos que o maior percentual da demanda, isto é, de requerentes, cuja referência é o período de 2011 para 2012, foi apresentado no Campus Aracaju. Identificamos ainda que, possivelmente, os recursos disponíveis no ano de 2012 foram insuficientes para dar conta da demanda de requerentes, posto que um percentual significativo de estudantes classificados dentro da renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio não foi contemplado, apesar de configurar-se como público prioritário no atendimento das demandas da Assistência Estudantil em conformidade com o preconizado no PNAES. ***Isso comprova que a democratização do acesso não acompanha a dinâmica da democratização das ações de permanência, revelando a necessidade de repensar a política de expansão.*** Tal assertiva, por sua vez, ratifica a hipótese de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS, de acordo com a alusão ponderada no projeto de pesquisa que norteia esse estudo.

Não obstante as ações de Assistência Estudantil apresentem como público prioritário os estudantes em precária situação socioeconômica que estejam na faixa de renda per capita familiar até um salário mínimo e meio, segundo o PNAES, estas ações deveriam atender a totalidade dos estudantes na perspectiva da garantia da universalidade do direito às condições de acesso e permanência, considerando as necessidades estudantis demandadas em sua trajetória acadêmica. O mais agravante é que nem todos os estudantes que apresentam o perfil de vulnerabilidade socioeconômica conseguem acessar as ações de Assistência Estudantil, como apurado no caso do IFS, especificamente no que diz respeito aos demandantes dos auxílios ofertados, de acordo com a realidade orçamentária dos *campi* em estudo.

Avaliamos que as ações no âmbito da Assistência Estudantil devem ser implementadas respeitando as particularidades estudantis e o contexto educacional brasileiro, conforme as ponderações expostas nesse estudo. Essas ações, portanto, “devem estar comprometidas com a ampliação da cobertura de seus serviços, tendo como norte a universalização do acesso.” (NASCIMENTO, 2012b, p.155). A análise feita até aqui demonstra, entretanto, que os limites conjunturais à implementação das ações de Assistência Estudantil, na perspectiva do direito, aliados ao processo de mercantilização da educação, reduzem as oportunidades de acesso universal ao ensino público gratuito e de qualidade, considerando-se, logicamente, o acesso articulado ao processo de permanência.

Desse modo, reforçamos a necessidade de compreender as questões estruturais que “perpassam os desafios postos à operacionalização das Políticas de Educação, em especial, a Política de Assistência Estudantil enquanto estratégia que fortaleça o exercício da educação enquanto direito.” (NASCIMENTO, 2012a, p.24).

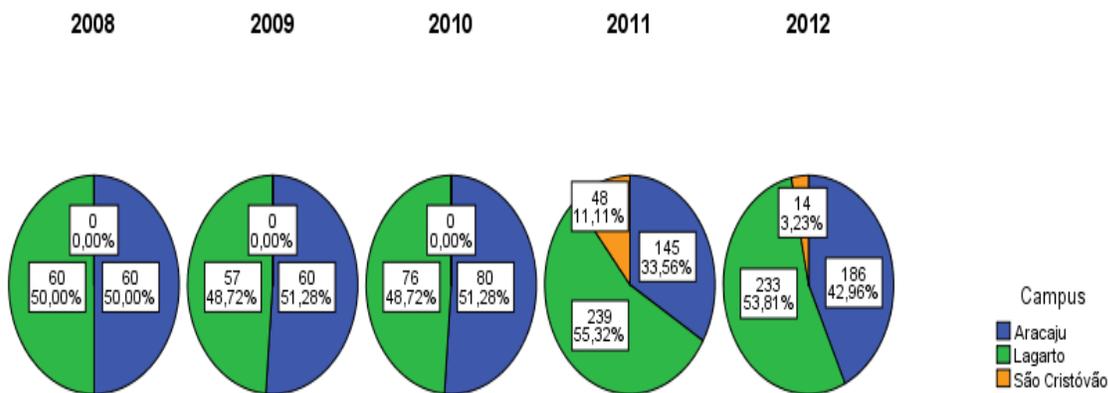
4.2 Quadro dos beneficiários contemplados pelas ações de Assistência Estudantil no IFS

No sentido de apresentar os dados relativos ao quantitativo de estudantes contemplados com as ações de Assistência Estudantil no âmbito do IFS, passaremos a

expor o detalhamento desse quantitativo por auxílios, bolsas e/ou serviços relacionados aos programas de Assistência Estudantil, salientando as particularidades dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012, conforme dados disponibilizados institucionalmente no decorrer desta pesquisa⁵².

No gráfico 7 registramos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com o auxílio Alimentação.

Gráfico 7 - Auxílio Alimentação



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju a oferta deste auxílio ocorre desde o ano de 2008 com o maior quantitativo de estudantes contemplados no ano de 2012, totalizando 186 beneficiários. O aumento de beneficiários entre o ano de 2008 e 2012 equivale ao percentual de 210%. No Campus Lagarto a oferta também se dá desde 2008, com maior incidência de estudantes contemplados no ano de 2011, perfazendo o total de 239 beneficiários. O crescimento do número de beneficiários entre 2008 e 2012 corresponde ao percentual de 288,33%. No Campus São Cristóvão este auxílio é ofertado a partir do ano letivo 2010, embora o acesso aos dados tenha sido somente

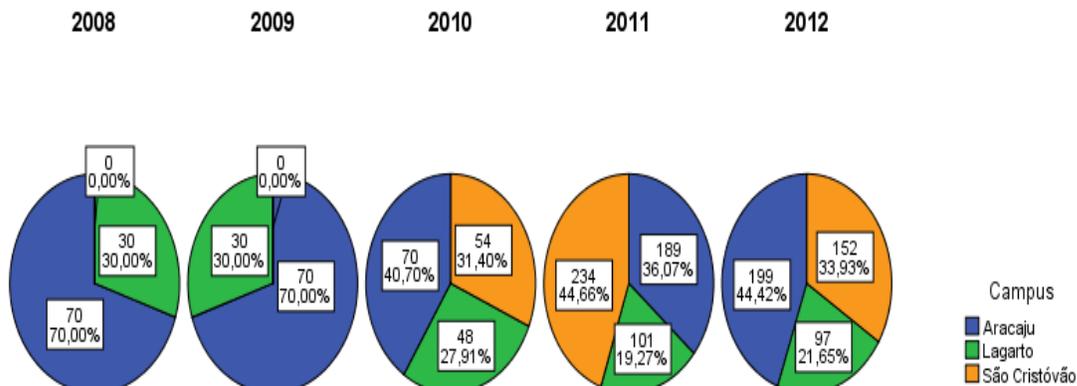
⁵² Em se tratando do quantitativo de estudantes beneficiados com o auxílio financeiro para participação em eventos nos *campi* em estudo, não apresentaremos o detalhamento por não encontramos esses dados sistematizados durante a coleta.

após o ano de 2011, quando apresenta maior número de contemplados, a saber, 48 estudantes. Notamos que há um decréscimo de 70,83% no quantitativo de beneficiários entre 2011 e 2012.

Observamos que o maior percentual de estudantes contemplados foi demarcado no Campus Lagarto, mais especificamente no ano de 2011, expressando o total de 55,32%; enquanto o menor percentual foi evidenciado no Campus São Cristóvão, com 3,23% em 2012, embora dentre os *campi* este tenha apresentado, anualmente, os maiores percentuais de estudantes matriculados com as menores rendas per capitas familiares (Cf. item 3.1), registrando em 2012 o percentual de 49,70% de estudantes matriculados com a renda menor que meio salário mínimo.

No gráfico 8 exibiremos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com o auxílio Transporte.

Gráfico 8 – Auxílio Transporte



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

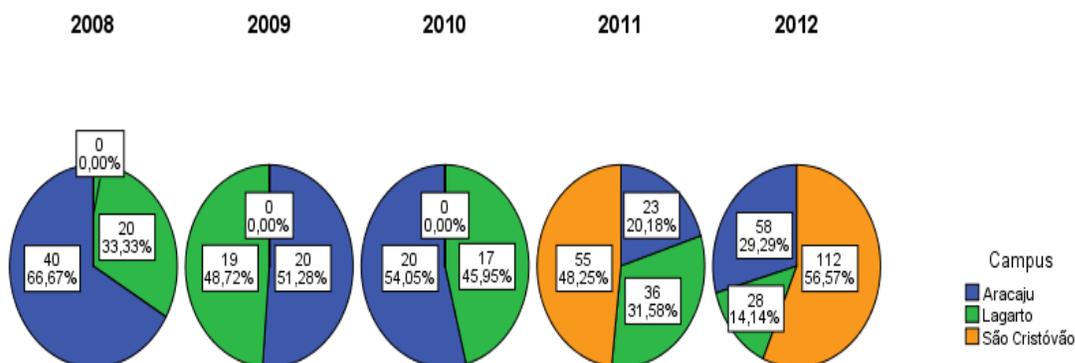
No Campus Aracaju esse auxílio é ofertado desde 2008, tendo o maior número de contemplados (199 estudantes) em 2012. O crescimento do quantitativo de beneficiários entre 2008 e 2012 contabiliza o percentual de 184,28%. No Campus Lagarto a oferta igualmente é constatada desde o ano de 2008, com maior quantitativo

de estudantes beneficiários em 2011, sendo 101 contemplados. O percentual de crescimento no número de contemplados atinge o total de 223,33% entre 2008 e 2012. No Campus São Cristóvão o auxílio é ofertado a partir de 2010, com maior oferta em 2011, expressando o total de 234 estudantes beneficiários. O quantitativo de contemplados cresce entre 2010 e 2012 o equivalente ao percentual de 181,48%.

Percebemos que o Campus São Cristóvão denota o maior quantitativo de estudantes contemplados em 2011, correspondendo ao percentual de 44,66% de todos os contemplados com este auxílio nos *campi* em estudo, contexto que evidencia, ao contrário do que ocorreu com o auxílio Alimentação, relação em conformidade com o perfil de alta vulnerabilidade socioeconômica presente entre os estudantes deste Campus. O Campus Lagarto registra o menor quantitativo de beneficiários nos anos de 2008 e 2009, ambos com 30 estudantes beneficiários, equivalente ao percentual de 30%. Ressaltamos que em 2008 a renda per capita familiar com o maior percentual de estudantes matriculados neste Campus foi baixíssima (RPC < 0,5 SM).

No gráfico 9 sinalizamos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com o auxílio Residência.

Gráfico 9 – Auxílio Residência



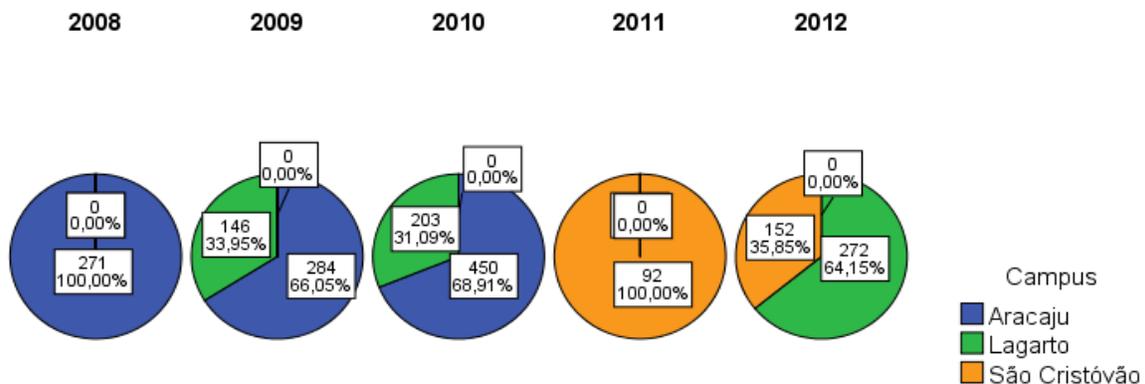
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju a oferta deste auxílio é evidenciada desde o ano de 2008, com maior número de contemplados em 2012, contabilizando o total de 58 estudantes. O crescimento de beneficiários entre 2008 e 2012 equivale ao percentual de 45%. No Campus Lagarto as vagas também são ofertadas desde 2008 e o maior quantitativo de estudantes contemplados é constatado em 2011, com 36 beneficiários. No período entre 2008 e 2012 observamos 40% de crescimento no número de contemplados. No Campus São Cristóvão a oferta do auxílio acontece a partir de 2010, porém acessamos somente os dados a contar de 2011, com maior quantitativo demarcado em 2012, perfazendo o total de 112 estudantes contemplados. De 2011 para 2012 o crescimento de beneficiários corresponde ao percentual de 103,63%.

No íterim de 2008 a 2012 notamos que o ano de 2012 perfaz o maior quantitativo de estudantes contemplados, com 198 beneficiários; o menor quantitativo é observado em 2010, com apenas 37 estudantes beneficiários. Destacamos também que o Campus São Cristóvão assinala o maior quantitativo de estudantes contemplados com este auxílio em 2012, alcançando o percentual de 56,57% quando comparados os três *campi*.

No gráfico 10 apontamos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com os auxílios Fardamento e Material.

Gráfico 10 – Auxílios Fardamento e Material



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Registramos que os fardamentos e materiais concedidos em 2009 foram decorrentes de compras realizadas no semestre letivo 2008.2, pois as empresas que participaram do processo licitatório em 2008 efetuaram a maioria das entregas das compras no início do ano letivo de 2009. A referida licitação atendeu apenas aos *campi* Aracaju e Lagarto. Em 2009 houve compra apenas de fardamento oficial para os bolsistas. Em 2010 os *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão não contemplaram os estudantes com os auxílios Fardamento e Material, vez que não foi efetivado o processo de licitação. Como alternativa a este contexto foi viabilizado aos estudantes beneficiários do PISOC, à época, o auxílio material, ao final do segundo semestre letivo de 2010, com repasse de valor monetário correspondente ao montante de R\$ 144,00, dada a disponibilidade orçamentária da Reitoria via Pró-Reitoria de Assistência Estudantil⁵³ (PROAE). Salientamos que esse acesso tardio ao auxílio fardamento e material no final do ano letivo ocasiona implicações para o contexto acadêmico escolar dos estudantes, principalmente em se tratando do auxílio material porque certamente sem os materiais didáticos e/ou técnicos a realização das atividades acadêmicas fica comprometida.

No Campus Aracaju a oferta ocorre desde o ano de 2008, apresentando o maior quantitativo de contemplados em 2010, totalizando 450 estudantes beneficiários. Apesar de não termos acessado o quantitativo de beneficiários nos anos de 2011 e 2012, possivelmente pela ausência de sua sistematização, podemos afirmar que estudantes foram contemplados neste Campus nos anos em pauta. O crescimento do quantitativo de beneficiários entre 2008 e 2010 foi no percentual de 66,05%.

No Campus Lagarto tivemos acesso aos dados a partir de 2009, tendo o maior quantitativo de contemplados demarcado no ano de 2012, perfazendo o total de 272 estudantes. Em 2011 este Campus não pôde contemplar os estudantes com os auxílios Fardamento e Material durante os semestres letivos 2011.1 e 2011.2, em virtude de não ter sido efetivado o processo de licitação. Aqui vale destacar que os Pedidos de Compra e Material (PCM's) foram encaminhados no primeiro semestre de 2011 ao setor responsável para tramitação dos procedimentos licitatórios. Salientamos que somente

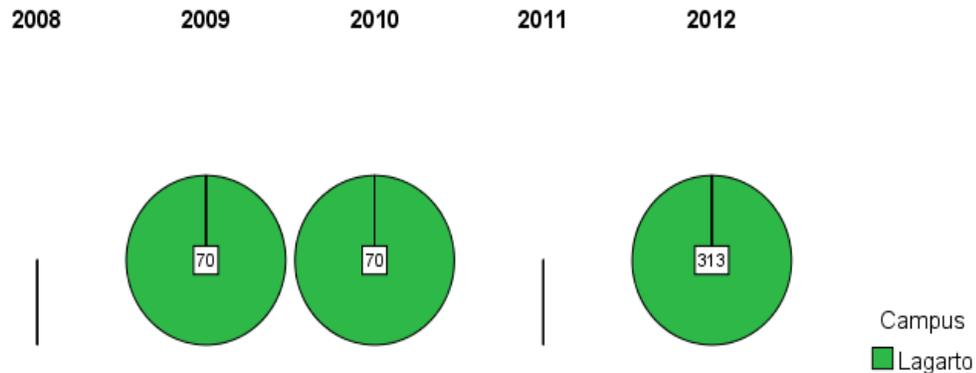
⁵³ A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil foi criada em 2009, sendo extinta no ano subsequente, quando então houve a criação da Diretoria de Assistência Estudantil.

em janeiro de 2012 alguns materiais de uso escolar e técnico chegaram ao Campus Lagarto. Assim, o auxílio Material foi ofertado no semestre letivo 2012.1, quando do processo de cadastramento e/ou recadastramento no então PISOC 2012.1. A efetivação da compra de fardamento escolar foi realizada apenas no segundo semestre de 2012, por conseguinte, o auxílio Fardamento foi repassado para o estudante ao final do semestre letivo 2012.2. Com relação ao crescimento do quantitativo de beneficiários, temos no intervalo de 2009 para 2012 o aumento do número de estudantes contemplados no percentual de 86,30%.

No Campus São Cristóvão tivemos acesso aos dados da oferta dos auxílios Fardamento e Material nos anos de 2011 e 2012, denotando maior quantitativo de beneficiários em 2012, com 152 estudantes contemplados. Convém destacar que no ano de 2010 os estudantes deste Campus também foram contemplados, embora a Instituição não tenha nos fornecido os dados em tempo para que fossem apreciados no decurso do estudo. Registramos o crescimento do quantitativo de estudantes beneficiários entre 2011 e 2012 no percentual de 65,21%.

O Campus Aracaju evidencia o maior quantitativo de estudantes contemplados, perfazendo o total de 450 beneficiários em 2010, ano em que a renda per capita familiar entre meio salário e um salário mínimo demarca o maior percentual (73,37%) de estudantes matriculados; o menor quantitativo de contemplados é observado no Campus São Cristóvão em 2011, perfazendo o total de 92 estudantes. Entretanto, conforme já registrado (Cf. Item 3.1) este Campus apresentou em 2011 74,49% de estudantes matriculados com a per capita menor que meio salário mínimo. Isso reforça a tendência contraditória de ser este o Campus com maior incidência de estudantes com as mais baixas rendas per capitas familiares e, por vezes, configurar-se como o Campus que contempla um número menor de estudantes com ações de Assistência Estudantil.

No gráfico 11 apresentamos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com o auxílio Fotocópia e Impressão.

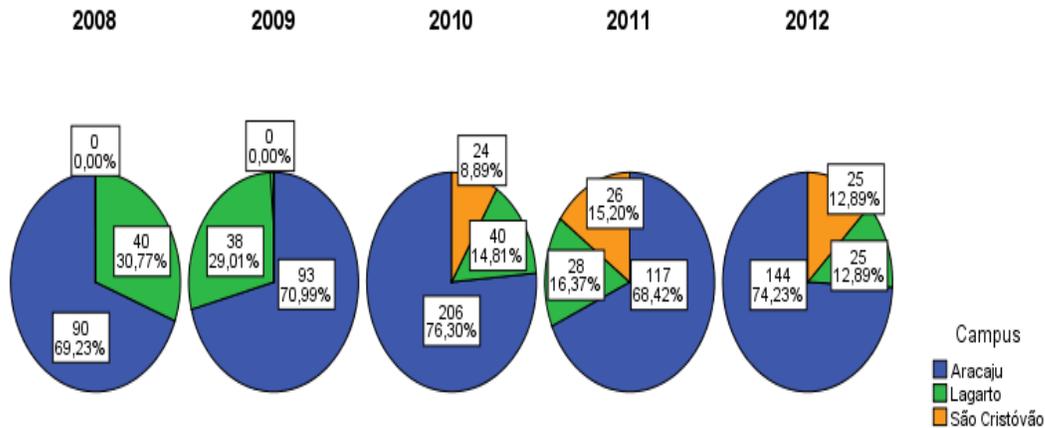
Gráfico 11 – Auxílio Fotocópia e Impressão

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Sobre a dinâmica da oferta deste auxílio no Campus Lagarto registramos que durante a coleta dos dados tivemos acesso ao quantitativo de beneficiários a partir do ano de 2009. Neste ano e em 2010 o quantitativo de contemplados constatado foi de 70 estudantes – cada um com uma cota mensal de 60 cópias e/ou impressões. Em 2011 não foi definida uma quantidade de beneficiários e nem de cota mensal. A concessão ocorria de acordo com a demanda cotidiana apresentada pelos estudantes, com o fito de contribuir no acesso ao material utilizado para os estudos acadêmicos. No ano de 2012 observamos o quantitativo de 313 estudantes contemplados, dispendo de uma cota mensal de 100 fotocópias e/ou impressões. O crescimento do quantitativo de estudantes beneficiários no período de 2009 a 2012 foi no percentual de 347,14%.

No Campus São Cristóvão a sistemática da oferta deste auxílio é diferenciada, pois não existe uma definição de cota mensal e nem mesmo um quantitativo delimitado de vagas. O acesso é, portanto, para o universo de estudantes matriculados. Para acessar o auxílio o estudante deveria entregar uma resma de papel ofício no ato da matrícula, realidade que perdurou até o ano letivo 2009.

No gráfico 12 demonstramos os dados do quantitativo de estudantes contemplados com o auxílio Bolsa de Inclusão Social.

Gráfico 12 - Auxílio Bolsa de Inclusão Social

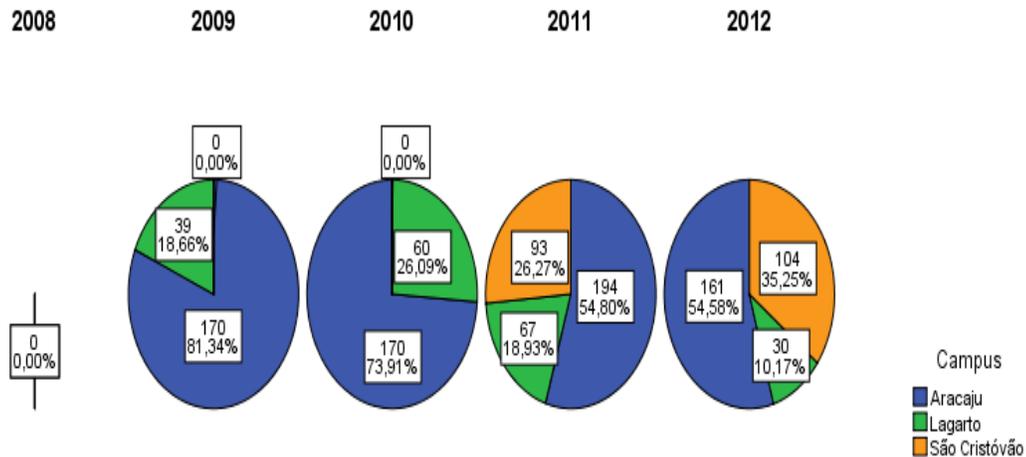
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju este auxílio é ofertado desde 2008, tendo maior número de estudantes contemplados em 2010, perfazendo o total de 206 estudantes. Entre 2008 e 2012 o crescimento de beneficiários é correspondente ao percentual de 60%. No Campus Lagarto a oferta também ocorre desde 2008, denotando maior quantitativo de estudantes contemplados nos anos de 2008 e 2010, ambos com 40 beneficiários. Considerando o período entre 2008 e 2012 verificamos que o quantitativo de contemplados decresce no percentual de 37,5%. No Campus São Cristóvão as vagas para este auxílio são ofertadas a partir de 2010, com maior oferta em 2011, totalizando 26 estudantes contemplados. O crescimento de beneficiários entre 2010 e 2012 equivale apenas ao percentual de 4,16%.

Constatamos que o Campus Aracaju registra o maior percentual de estudantes contemplados, com 76,30% em 2010, quando também expressa a maior demanda de vagas para os cursos ofertados, considerando o total de vagas nas diferentes modalidades educacionais (Cf. Cap.1, item 1.1.1), e tem o maior percentual (73,37%) de estudantes matriculados com a renda per capita familiar entre meio salário e um salário mínimo (Cf. item 3.1). O Campus São Cristóvão, por sua vez, denota o menor percentual, cujo total de contemplados perfaz 8,89% no ano de 2010.

No gráfico 13 abordaremos os dados quantitativos dos contemplados com o auxílio financeiro ao estudante do PROEJA.

Gráfico 13 – Auxílio Financeiro ao estudante do PROEJA



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

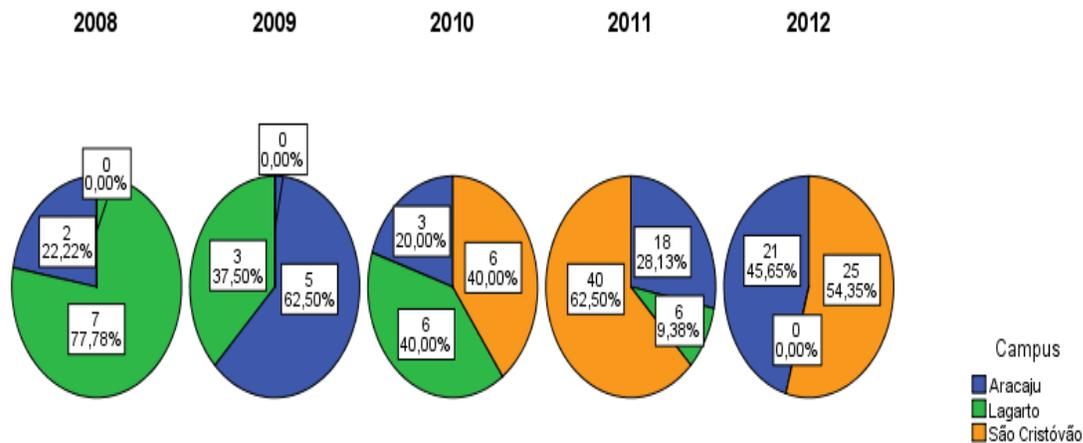
Este auxílio é ofertado nos três *campi* desde o ano de 2008, entretanto, não tivemos acesso aos dados da totalidade dos anos em estudo. No Campus Aracaju o maior quantitativo de contemplados contabiliza o total de 194 estudantes em 2011. No período de 2009 a 2012 o número de beneficiários decresce no percentual de 5,29%. No Campus Lagarto a evidência do maior quantitativo de estudantes beneficiários é observada no ano de 2011, com 67 beneficiários. O percentual de contemplados denota decréscimo de 23,07% no intervalo entre 2009 e 2012. No Campus São Cristóvão a oferta apresenta maior quantitativo de estudantes contemplados em 2012, totalizando 104 beneficiários. De 2011 para 2012 há um crescimento percentual de 11,82% no quantitativo de contemplados.

O Campus Aracaju apresenta o maior quantitativo de contemplados, com o total de 194 vagas em 2011, o equivalente ao percentual de 54,80% quando observamos o total dos três *campi*. O Campus Lagarto possui o menor quantitativo de estudantes

beneficiários, totalizando 30 contemplados em 2012, correspondente ao percentual de 10,17% entre os *campi*.

No gráfico 14 exibimos os dados⁵⁴ do quantitativo de estudantes contemplados com a bolsa Monitoria.

Gráfico 14 – Bolsa Monitoria



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju a bolsa Monitoria é ofertada desde o ano de 2008, apresentando maior quantitativo de contemplados em 2012, com 21 estudantes. No período entre 2008 e 2012 o percentual de crescimento de beneficiários equivale ao total de 950%. No Campus Lagarto a oferta ocorre desde 2008, tendo o maior quantitativo de beneficiários em 2008, qual seja, 7 estudantes contemplados. No íterim de 2008 a 2012 o número de beneficiários decresce no percentual de 100%, pois apesar do recurso disponível para esta ação no ano de 2012 nenhuma vaga foi ofertada. No Campus São Cristóvão observamos a oferta a partir do ano de 2010, sendo que maior número de estudantes contemplados é evidenciado em 2011, com 40

⁵⁴ Foram contabilizados conjuntamente os dados do quantitativo da bolsa Monitoria do Ensino Técnico de Nível Médio e da bolsa Monitoria de Ensino direcionada aos estudantes de graduação.

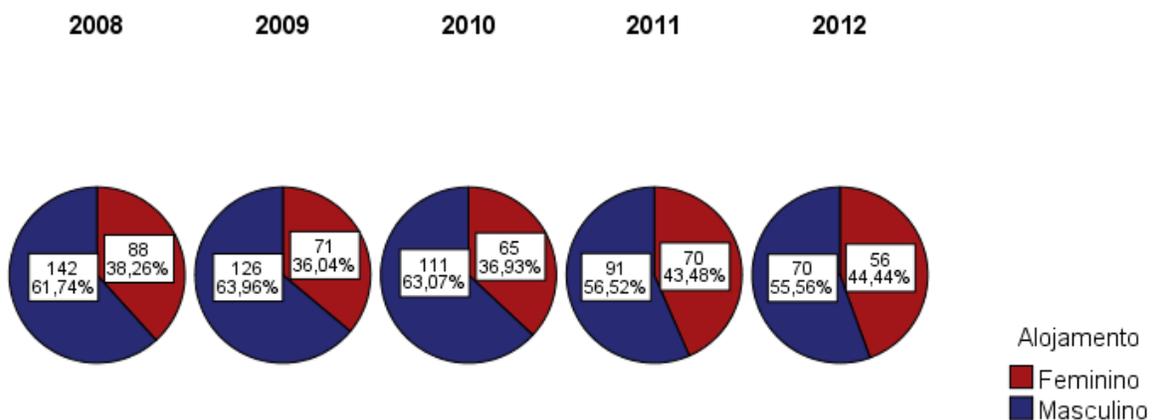
beneficiários. Entre 2010 e 2012 o percentual de crescimento do quantitativo de contemplados atinge 316,66%.

Notamos que o Campus São Cristóvão expressa maior quantitativo de contemplados neste auxílio, com 40 vagas no ano de 2011, correspondente ao percentual de 62,50% entre os *campi*. O Campus Aracaju denota o menor quantitativo de beneficiários em 2008, a saber, 2 estudantes, cujo percentual corresponde a 22,22% do total de vagas ocupadas neste ano nos *campi* em estudo.

Com relação ao quantitativo geral de estudantes contemplados com a bolsa monitoria nos *campi* analisados, cabe demarcar que considerando o papel pedagógico da monitoria e a incidência de cursos de licenciatura no IFS, essa ação poderia ter um maior número de estudantes contemplados, porém, ao que tudo indica a monitoria vem sendo implementada de maneira secundarizada, embora não esteja ao nosso alcance precisar as razões deste fato.

Sobre o quantitativo de estudantes residentes que estão inseridos no alojamento feminino e masculino do Campus São Cristóvão, identificamos no gráfico 15 (abaixo) que houve beneficiários em todos os anos do período em estudo.

Gráfico 15 – Alojamento feminino e masculino



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O gráfico mostra claramente uma tendência decrescente no número de beneficiários de ambos os alojamentos a cada ano, sendo em ambos os casos as maiores quantidades encontradas em 2008 e as menores em 2012, conforme detalhamos a seguir. O alojamento feminino possui o seu maior número de beneficiários no ano de 2008 (88 estudantes); em 2012 demarca o menor quantitativo de contemplados, contabilizando somente 56 beneficiários. No período de 2008 a 2012 há um decréscimo de contemplados, perfazendo 32 estudantes, o que corresponde ao percentual de 36,36%. Quanto ao alojamento masculino, em 2008 registrou seu maior número de beneficiários (142 estudantes) e o menor em 2012, com apenas 70 contemplados. Entre 2008 e 2012 notamos um decréscimo de 72 estudantes no quantitativo de beneficiários deste alojamento, expressando o percentual de 50,70%.

Tendo sido essa ação de Assistência Estudantil marcada anualmente por uma tendência de decréscimo no quantitativo geral de beneficiários dos alojamentos feminino e masculino, sinalizamos que este é o típico fenômeno que podemos classificar como precarização e desfinanciamento das ações de Assistência Estudantil historicamente existente – neste caso, ofertada apenas pelo Campus São Cristóvão. Esse contexto é ainda mais preocupante em virtude deste Campus apresentar os maiores percentuais de estudantes matriculados com as rendas per capita familiares mais baixas e oriundos da zona rural o que, com a expansão, deveria resultar em ampliação também do número de estudantes contemplados e não em sua redução.

Com relação ao serviço de seguro de vida via Capemisa Seguros de Vida e Previdência S/A, tem-se que nos anos de 2010 e 2011 o seguro ficou restrito aos estudantes contemplados com o auxílio Bolsa de Inclusão Social e aos estagiários. Em 2010 contabiliza o total de 270 beneficiários e em 2011 perfaz o total de 537 estudantes contemplados, tendo um crescimento de 267 estudantes no quantitativo de beneficiários, correspondente ao percentual de 98,88%. Somente no ano de 2012 o universo de estudantes regularmente matriculados no IFS passou a ser contemplado com este serviço.

Faremos, por fim, algumas observações considerando o cruzamento entre o quantitativo de estudantes contemplados pelas ações de Assistência Estudantil, o quantitativo de vagas ofertadas nos *campi* e o perfil socioeconômico dos estudantes

matriculados, cuja classificação ocorreu a partir da renda per capita familiar no período de 2008 a 2012, nos *campi* analisados.

Verificamos que o Campus Aracaju teve maior demanda resultante do advento da expansão registrada no ano de 2010 (quando contabilizou 1.695 vagas ofertadas); em 2008, registra, por sua vez, 85,27% dos estudantes matriculados na faixa de renda per capita familiar de até meio salário mínimo. No entanto, 2012 é o ano em que este Campus atingiu os maiores percentuais de beneficiários contemplados com os auxílios Alimentação, Transporte, Residência e a bolsa Monitoria, sendo que neste ano o maior percentual de matriculados tem faixa de renda familiar per capita acima de três salários mínimos (31,30%), realidade que não ocorreu em nenhum dos outros anos em estudo.

O Campus Lagarto registra a maior oferta de vagas no ano de 2012, contabilizando o total de 680, enquanto que a maior incidência (96,37%) de estudantes com menor per capita familiar ($RPC < 0,5 SM$) ocorreu em 2008. Neste caso também se apresenta uma tendência contraditória semelhante à evidenciada no Campus Aracaju, já que o maior número de contemplados com os auxílios Alimentação, Transporte e Residência no Campus Lagarto é do ano de 2011. Apenas há equivalência entre o maior quantitativo de contemplados e o maior percentual de matriculados com a renda per capita baixa no caso do auxílio Bolsa de Inclusão Social e da bolsa Monitoria no ano de 2008.

No Campus São Cristóvão os dados da expansão foram maiores em 2011, perfazendo 554 vagas ofertadas. Mas é neste Campus que a menor renda per capita familiar ($RPC < 0,5 SM$) está presente de forma mais expressiva entre 2010 e 2012. Portanto em 2011, no ano em que cresce mais abruptamente a oferta de vagas, neste Campus temos o maior quantitativo de estudantes contemplados com os auxílios Alimentação, Transporte, Bolsa de Inclusão Social e a bolsa Monitoria. Não obstante tenha sido evidenciada essa aparente compatibilidade no Campus São Cristóvão, salientamos que sendo as rendas per capitas familiares baixas todos os anos, ao comparar o quantitativo de contemplados entre os *campi*, o Campus São Cristóvão apresenta majoritariamente o menor quantitativo de estudantes contemplados com as ações de Assistência Estudantil, tendência que acaba sendo incoerente com os objetivos preconizados no PNAES.

Notamos que dentre outros argumentos que revelam a necessidade das ações de Assistência Estudantil, “[...] o da desigualdade de renda do corpo discente é apontado como um dos fatores que explicam os elevados índices de evasão e retenção [...] e, portanto, justifica a sua importância.”. (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p.169). Logo,

torna-se imprescindível a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso [...], reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem suas vidas acadêmicas com sucesso. (PAZ, 2012, p.192).

Nessa direção, podemos afirmar que o PNAES assume um papel fundamental na promoção de uma política educacional mais inclusiva na medida em que pode contribuir para minimizar dificuldades de ordem socioeconômica e possibilitar aos estudantes condições menos desiguais no decurso de sua permanência na instituição de ensino em que se encontra inserido. (SILVAS; LIMA, 2012). Ainda com base em Silvas e Lima (2012, p.144, grifos originais) convém salientar que “para transpor minimamente o *apartheid* social instaurado historicamente em nosso país, os processos de democratização educacional devem vir acompanhados de processos de democratização econômica e social.”.

O PNAES, portanto, se constitui em política pública de impacto significativo para a população mais desprovida de recursos materiais no que se refere ao acesso aos cursos ofertados nas diferentes instituições educacionais brasileiras. Isso acaba “[...] consolidando uma tendência dos últimos governos de promoção da inclusão daqueles estratos sociais mais vulneráveis às mazelas da economia de país emergente.”. (SILVAS; LIMA, 2012, p.140). Deste modo, cabe assinalar que o ingresso nas instituições educacionais não é mais o problema central no cenário educacional do Brasil. Em nossa percepção, o que se apresenta como problemática central atualmente é a permanência do estudante nessas instituições, com demandas que envolvem “[...] o desenvolvimento de uma política efetiva para o atendimento às necessidades básicas como moradia, alimentação, transporte e atenção à saúde.” (OLIVEIRA, 2012, p.187).

4.3 Os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS

Na perspectiva de atender ao objetivo de analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, faremos a exposição e discussão dos dados orçamentários apreendidos durante o estudo.

Cabe salientar que em 2007 o FONAPRACE avaliou que, para efeito do cumprimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil, deveria ser criado um Fundo para Assistência Estudantil, com um valor equivalente a 10% do orçamento anual de Outros Custeios e Capitais (OCC) das IFES – recursos que deveriam ser adicionados aos aplicados atualmente pelas IFES. Registra-se que no segundo semestre de 2007 o valor teria que ser correspondente a 5% do orçamento anual de OCC das IFES.

Nesse sentido, tem-se que os recursos para Assistência Estudantil aumentaram, conforme demonstração a seguir: foram de R\$ 125,3 milhões em 2008, no primeiro ano do PNAES, para R\$ 203 milhões em 2009, um aumento percentual correspondente a 62,40%. Em 2010 os valores aumentaram para R\$ 304 milhões, equivalente ao percentual de 49,75%; em 2011 chegaram a R\$ 400 milhões, totalizando o aumento percentual de 31,58% e em 2012 foram distribuídos R\$ 504 milhões, perfazendo o crescimento no percentual de 26%. Verificamos que há crescimento desses recursos no período entre 2008 e 2012, entretanto, observamos que o percentual de aumento foi decrescendo anualmente. Tais orçamentos foram repassados às universidades federais por meio do PNAES, com a finalidade de promover as ações nas diversas áreas sinalizadas pelo referido Programa. (FONAPRACE, 2007).

No entanto, apesar do crescimento do montante orçamentário para as ações de Assistência Estudantil, a demanda por essas ações também vem crescendo significativamente, considerando o amplo processo de expansão de vagas nestas instituições educacionais sob o discurso da democratização do ensino. Assim é que o crescimento absoluto dos valores continua expressando insuficiente dotação orçamentária para dar conta das necessidades estudantis apresentadas, especialmente pelo perfil socioeconômico dos estudantes que ocupam as vagas ofertadas, pois

obviamente a gratuidade dos cursos não garante as condições de acesso e permanência. Desse modo, “[...] fica preocupante a continuidade do processo de expansão das universidades e principalmente com o aumento crescente da demanda por Assistência Estudantil nas IFES [...]” (FONAPRACE, 2007, p.74).

Quanto aos recursos orçamentários para o desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil no âmbito do IFS, registramos que os recursos utilizados para a implementação dessas ações nos *campi* são oriundos da Ação Orçamentária nº 2994, denominada Assistência ao Educando da Educação Profissional. Sua finalidade é suprir as necessidades básicas do educando, proporcionando condições para sua permanência e melhor desempenho na escola. O objetivo desta Ação é o 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. Desse modo, os recursos da Assistência ao Educando podem ser gastos com o pagamento e/ou custeio de despesas com bolsas; auxílios (alimentação, transporte, residência, dentre outros); material de distribuição gratuita (fardamento e material); atendimento médico-odontológico; e fornecimento de refeições (refeitório). (PROAD, 2013).

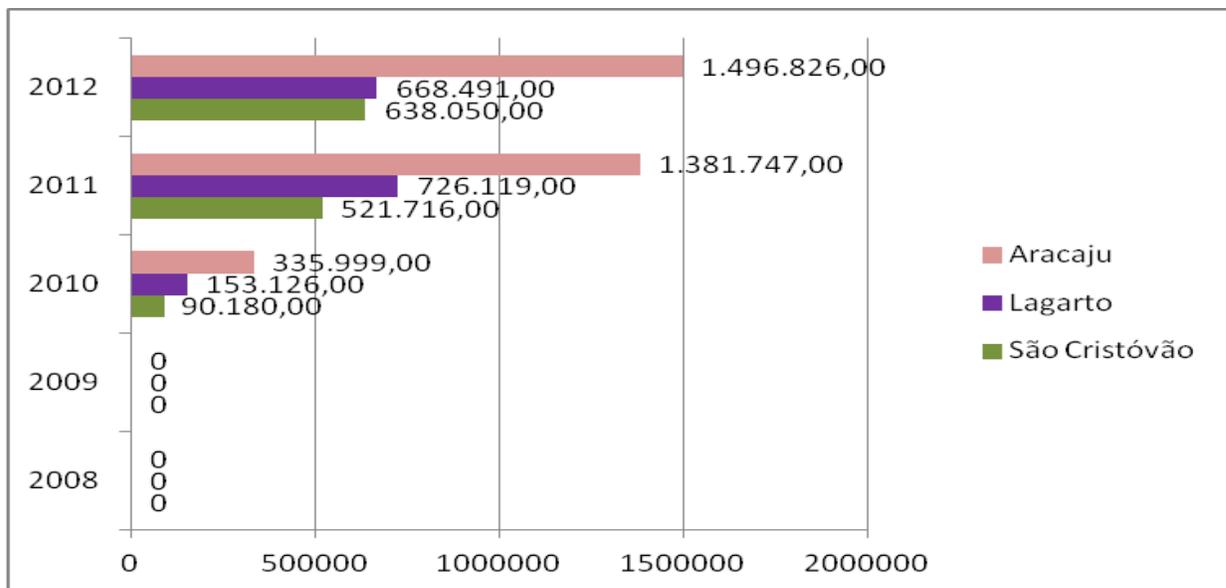
Considerando o período delimitado para esse estudo, cabe demarcar que no ano de 2011 os recursos da Ação Orçamentária nº 2994 também foram aplicados no custeio das bolsas de iniciação científica, enquanto que em 2012 o direcionamento da aplicação desta verba foi somente para os auxílios do Programa de Assistência Estudantil. Os recursos são repassados do MEC diretamente para a Reitoria, sendo, portanto, necessária a descentralização desses recursos para os *campi*, procedimento que é executado anualmente através da Pró-Reitora de Administração (PROAD), com a autorização da Reitoria.

O orçamento para a Assistência ao Educando é determinado pelo quantitativo de estudantes matriculados. Nessa direção, o IFS recebe um determinado valor para assistência ao educando, que é estipulado de acordo com o número de alunos matriculados por Campus. (PROAD, 2013).

Sobre a evolução do orçamento destinado à Assistência ao Educando no IFS tivemos acesso aos valores orçados a partir de 2009. Vejamos: R\$ 435.000,00 em 2009; R\$ 722.379,00 em 2010, contabilizando o aumento percentual de 66,06%; R\$ 3.519.759,00 em 2011, perfazendo o crescimento no percentual de 387,25%; e R\$ 3.181.357,00 em 2012, ano que expressa decréscimo percentual (-9,61%). Observamos que entre 2009 e 2012 a evolução totalizou o valor de R\$ 2.746.357,00 – um crescimento equivalente ao percentual de 631,35%. Destacamos que no período em que registramos a redução percentual de 9,61% no orçamento (de 2011 para 2012) os dados da expansão no IFS denotam ampliação das vagas ofertadas no percentual de 9,89%. Observamos, portanto, que apesar da evolução significativa no orçamento da Assistência ao Educando da Educação Profissional no íterim de 2009 a 2012, a tendência do aumento de recursos não acompanha a dinâmica do crescimento da expansão na totalidade dos anos analisados.

Acerca dos dados⁵⁵ alusivos à dotação orçamentária para o desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil no IFS, tivemos acesso aos valores orçados no período de 2010 a 2012, nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, expostos no gráfico 16.

Gráfico 16 – Dotação Orçamentária



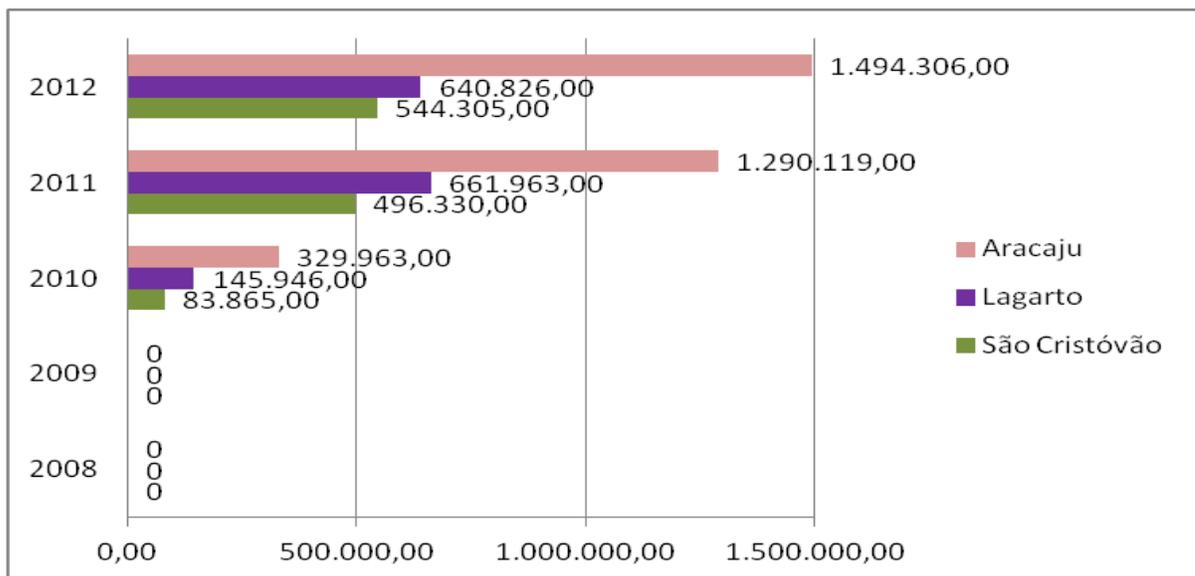
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

⁵⁵Os dados de natureza orçamentária foram acessados junto à PROAD.

O Campus Aracaju expressa aumento da dotação orçamentária entre 2010 e 2012 no valor de R\$ 1.160.827,00, perfazendo o crescimento percentual de 345,49%. O Campus Lagarto denota aumento geral de R\$ 515.365,00, correspondente ao percentual de 336,56%. No entanto, entre 2011 e 2012 esse Campus registra redução no orçamento no valor de R\$ 57.628,00 (-7,94%) quando, contraditoriamente amplia suas vagas em 4,61% (Cf. Cap.1). No Campus São Cristóvão o aumento da dotação orçamentária entre 2010 e 2012 foi de R\$ 547.870,00, equivalente ao percentual de 607,53%.

Verificamos que da dotação orçamentária disponível para os *campi* em estudo foram executados nas ações de Assistência Estudantil os valores detalhados no gráfico 17.

Gráfico 17 – Valor executado



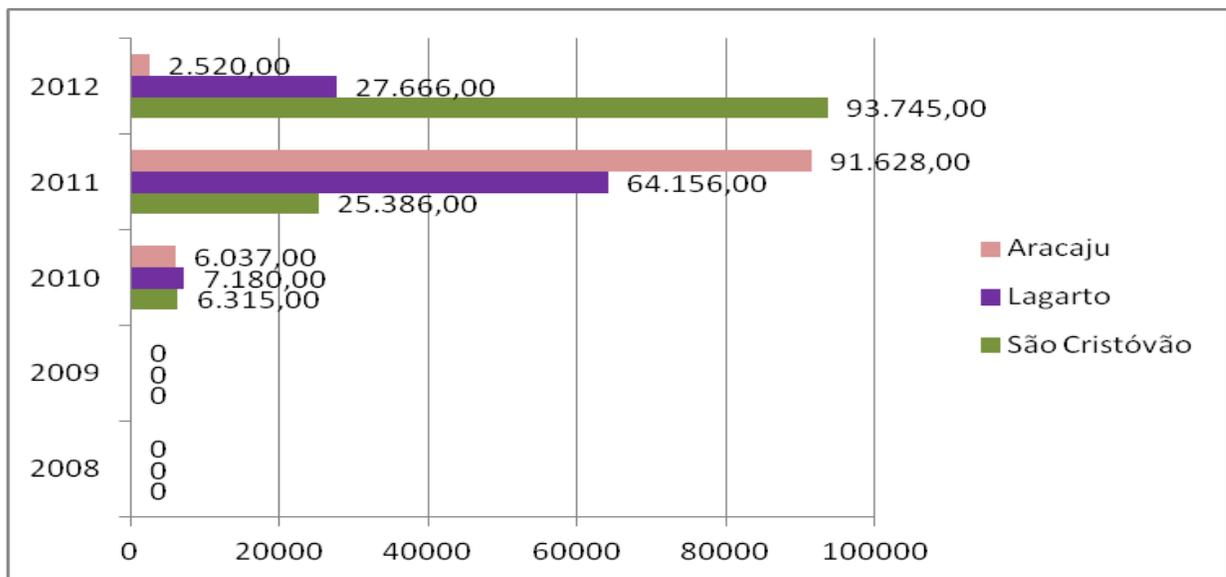
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No Campus Aracaju o valor executado nas ações de Assistência Estudantil entre 2010 e 2012 registra aumento de R\$ 1.164.343,00, correspondendo ao percentual de 352,87%. No Campus Lagarto o aumento foi de R\$ 494.880,00, perfazendo o percentual de 339,08%. Observamos, neste Campus, um decréscimo do valor executado quando comparados os anos de 2011 e 2012: foram gastos menos R\$

21.137,00, equivalente ao percentual de -3,19%, embora, como dissemos acima, o ano de 2012 tenha demarcado aumento de vagas (4,61%) acompanhando o escopo da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Campus São Cristóvão expressa o aumento no valor de R\$ 460.440,00, perfazendo o percentual de 549,03%.

É pertinente assinalar que apesar das demandas apresentadas pelos estudantes no cotidiano acadêmico, ao final do exercício dos anos letivos 2010, 2011 e 2012 os *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão tiveram saldo orçamentário disponível. Ou seja, isso significa que o saldo positivo poderia ter sido utilizado no desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil durante os respectivos anos letivos. Entretanto, o saldo orçamentário destes *campi* retornou ao MEC. No gráfico 18 apontamos o saldo disponível nos três *campi*.

Gráfico 18 – Saldo disponível ao final do exercício



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O Campus Aracaju demarca anualmente saldo orçamentário disponível ao final do exercício entre 2010 e 2012, com maior incidência no ano de 2011, quando perfaz o valor de R\$ 91.628,00. O Campus Lagarto também possui saldo disponível neste período e, igualmente ao Campus Aracaju, expressa o maior saldo em 2011,

contabilizando o montante financeiro de R\$ 64.156,00. O Campus São Cristóvão, acompanhando a tendência dos *campi* Aracaju e Lagarto, registra saldo orçamentário disponível no íterim de 2010 a 2012, cujo maior valor foi de R\$ 93.745,00 em 2012. Identificamos que nos *campi* Aracaju e Lagarto o saldo disponível aumenta em 2011 e decresce em 2012, enquanto no Campus São Cristóvão o saldo aumenta em todos os anos entre 2010 e 2012, atingindo o percentual significativo de aumento de 1.384,48%, apesar de, neste mesmo período, se apresentar como o Campus que possui o maior número de estudantes matriculados com as mais baixas rendas per capita familiares.

Com base nesses dados orçamentários, especialmente no que se refere à análise das particularidades da dotação orçamentária para as ações de Assistência Estudantil e do valor executado nestas ações nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, chegamos à compreensão de que apesar do crescimento do montante orçamentário há também um crescimento da demanda de estudantes por ações de acesso e permanência, cenário mais acentuado em decorrência do processo de expansão. Paradoxalmente, mesmo diante da demanda crescente por estas ações, os *campi* apresentam saldo orçamentário a devolver anualmente no período de 2010 a 2012, quando os recursos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta das ações já existentes ou então na implantação de novas ações de Assistência Estudantil. Desse modo é que os pressupostos assinalados nesse estudo parecem referendar a hipótese de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

Cumpramos ressaltar que as prerrogativas do PNAES tensionam as instituições na direção da universalidade do acesso às ações de Assistência Estudantil, mas demarcam limites por questões orçamentárias. Certamente a insuficiência do orçamento definido para o desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil dificulta o planejamento e a execução das propostas para as comunidades acadêmicas revelando, no dizer de Oliveira e Vargas (2012), a superficialidade da relevância atribuída às mesmas, até os dias de hoje, no cenário da educação brasileira. Entretanto, sabe-se que isto é parte de um quadro mais amplo em que, segundo a assertiva de Catani (2002 apud OLIVEIRA; VARGAS, 2012, p.127-128), pretende-se “[...] reduzir o financiamento advindo do Estado [nas IFES], para que este cumpra o

papel de 'avaliador' e não mais de 'mantenedor' dessas instituições educativas.". Assim, concordamos com Salvador (2012, p.124) quando o mesmo afirma que "o orçamento público é que garante concretude a ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas que serão priorizadas pelo governo."

Essa conjuntura traz implicações para as instituições educacionais, pois como consequência dos cortes orçamentários tem-se a precarização dos serviços prestados, com destaque aqui para os serviços relacionados às áreas estratégicas sinalizadas no PNAES como direcionamento para o desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil. Desta feita, alude-se que o dimensionamento dos gastos orçamentários "permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país." (SALVADOR, 2012, p.127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa algumas reflexões precisam ser enfatizadas considerando-se o percurso dos dados obtidos. Primeiramente, há que se deixar claro que o discurso da ‘democratização’ do acesso à educação por meio da maior oferta de vagas no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica, como resultado do processo de expansão dessa rede, não pode ser sinônimo da concreta democratização educacional. Consideramos que esta requer, ao mesmo tempo, além da democratização das condições de acesso, também ações relacionadas à permanência desses estudantes no ambiente escolar. Nacionalmente e no cenário sergipano, a expansão expressa a observância e a adoção das recomendações e orientações dos organismos internacionais, que concebem a educação como mecanismo de combate à pobreza para os países periféricos ou em vias de desenvolvimento, como o Brasil. Nessa direção, a expansão dos Institutos Federais se apresenta com o papel estratégico de incorporar nos seus *campi* os setores sociais que historicamente foram alijados do processo de desenvolvimento econômico do país. Entretanto, percebemos que a ampliação quantitativa do acesso aos cursos das diferentes modalidades educacionais ofertadas no IFS denota incompatibilidade com a democratização das ações de permanência, confirmando a hipótese de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reflete a insuficiente democratização das ações de Assistência Estudantil no atendimento às demandas cotidianas dos estudantes do IFS.

A cronicidade do problema do acesso e da permanência está presente no cotidiano acadêmico escolar dos estudantes cuja trajetória de vida é marcada pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo este contingente significativo no interior das instituições educacionais. Assim, esses estudantes demandam ações de Assistência Estudantil na perspectiva de conseguirem manter-se na Instituição e concluir os seus respectivos cursos. Contudo, aqueles que apresentam dificuldades de permanência e não acessam as ações implementadas pela política de Assistência Estudantil acabam tendo que abandonar os cursos. Em nosso trabalho infelizmente não foi possível refletir sobre o quadro da evasão ou ociosidade das vagas num cruzamento destes percentuais com os obtidos em relação à expansão, pois os mesmos não foram disponibilizados pela Instituição, que informou não possuir

sistematização a respeito. Avaliamos que a ausência destes dados e análises demarcam a necessidade de futuras investigações nesse sentido, que possam inferir mais objetivamente sobre as relações entre a Assistência Estudantil e a evasão e analisar as particularidades dessa ocorrência no contexto dos *campi*.

A demanda por ações de Assistência Estudantil cresce numa proporção significativa não apenas em termos do número de estudantes que se matriculam nos diversos cursos e modalidades ofertadas, mas especialmente com relação às necessidades estudantis imanentes às condições de permanência. Portanto, deve-se ampliar a quantidade destas ações, bem como primar pela qualidade dos programas e serviços relacionados a esta política, com o fito de atender as necessidades estudantis, considerando a sua complexidade.

Em se tratando do desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil no âmbito do IFS, constatamos que após o advento da expansão foram criados mais programas, projetos e/ou serviços, sem que, todavia, essas medidas tenham sanado a insuficiência dessas ações. Cabe sinalizar que a maior parte das ações concentra-se na oferta de auxílios e/ou bolsas ao invés do investimento estrutural em equipamentos que possibilitem uma maior universalização do acesso a serviços essenciais de permanência. Este cenário local acompanha a tendência nacional de programas assistenciais de transferência de renda, sob a forma de “bolsas”. No caso da Assistência Estudantil, como já dito, esse fenômeno é classificado por alguns teóricos como bolsificação das ações de Assistência Estudantil, contrariando, por sua vez, a prioridade da aplicação dos recursos nas áreas preconizadas pelo PNAES, direcionadas, nesse caso, para a estruturação da própria Instituição e também para a implantação de ações e/ou mecanismos que possibilitem o acesso e a permanência, sem que as responsabilidades sejam transferidas para os estudantes.

A respeito das ações de Assistência Estudantil operacionalizadas no IFS, convém sinalizar que embora a referência da concepção seja baseada nas prerrogativas do PNAES, constatamos que algumas ações ligadas às áreas assinaladas no Decreto do PNAES são desenvolvidas desarticuladas das ações de Assistência Estudantil. O destaque maior vai para as ações nas áreas de atenção à saúde, cultura, esporte e apoio pedagógico. Os dados mostraram ainda que algumas

áreas do PNAES não apresentam nenhum tipo de ação implantada nos *campi*. Não obstante tenham sido discutidas em 2011, por meio da DIAE, novas normas⁵⁶ que tratam de ações de Assistência Estudantil na tentativa de atender as áreas definidas no PNAES – a exemplo da norma para concessão do auxílio creche, auxílio permanência⁵⁷, auxílio para compra de material didático para estudantes de nível superior, auxílio bolsa atleta e bolsa arte e cultura – é imprescindível confirmar que estas ações ficam comprometidas pela insuficiência orçamentária dos recursos destinados à Assistência ao Educando da Educação Profissional.

Não estamos, com essa análise, a desconsiderar a relevância destas normas, mas a dinâmica institucional vem comprovando que os *campi* priorizam determinadas ações em detrimento de outras por razão de déficit na dotação orçamentária, pois apesar do crescimento dos recursos, crescem ao mesmo tempo as demandas pelas ações de Assistência Estudantil. Esses pressupostos ratificam as hipóteses de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de precarização das suas ações historicamente existentes e a de que a Assistência Estudantil, no âmbito do IFS, passa por um processo de desfinanciamento das suas ações historicamente existentes.

Os dados demonstraram que mesmo os estudantes que possuem perfil para serem atendidos no âmbito do PNAES, em virtude da insuficiência de recursos, acabam não acessando as ações de permanência, situação verificada em 2012, mais especificamente no semestre letivo 2012.1, quando a demanda de requerentes dos auxílios da Assistência Estudantil não foi atendida em sua totalidade em nenhum dos *campi* pesquisados. Certamente os estudantes que ficam como excedentes, diga-se, na

⁵⁶ Estas novas normas foram objeto de discussão no âmbito da DIAE por parte dos profissionais que constituem as equipes técnicas multidisciplinares de Assistência Estudantil dos *campi* e por parte dos estudantes através do encaminhamento de sugestões via blog institucional da DIAE. Salienta-se que até a presente data não houve aprovação de nenhuma destas normas no Conselho Superior do IFS. Destaca-se ainda que estas novas normas acompanham a tendência da bolsificação das ações de Assistência Estudantil.

⁵⁷ No semestre letivo 2013.1 foi criado o auxílio Permanência, através da Portaria nº 1506, de 10 de julho de 2013, em substituição ao auxílio Bolsa de Inclusão Social, modalidade Júnior, extinguindo, por sua vez, a contrapartida de trabalho outrora obrigatória aos estudantes contemplados com esta modalidade. No entanto, o valor de R\$ 250,00, correspondente à referida modalidade, que antes era repassado aos estudantes, passou a ser de R\$ 200,00. Com esta mudança, o auxílio Bolsa de Inclusão Social dispõe somente da modalidade *Trainee*, sendo ainda necessária a contrapartida de trabalho por parte dos estudantes que desenvolvem atividades relacionadas a este auxílio.

lista de espera dos auxílios, precisam desenvolver estratégias individuais de permanência, contexto que poderá ser melhor compreendido a partir de outras pesquisas, pois aqui não teríamos como aprofundar esse debate.

Cabe pontuar que nas normas de Assistência Estudantil, aprovadas no IFS, constam que o estudante pode acumular auxílios e/ou bolsas, desde que haja disponibilidade orçamentária. Porém, o mais comum é o estudante ser contemplado com apenas um auxílio e/ou bolsa, e, nos casos em que acontece acúmulo, o mesmo é contemplado com um auxílio de repasse financeiro e outro geralmente relacionado ao fardamento e material ou fotocópia e impressão.

A política educacional acompanha a tendência dos programas focalizados, fragmentados e seletivos que caracterizam as políticas sociais em tempo de crise capitalista. Desse modo, o desafio que se mostra no campo da Assistência Estudantil é a construção de uma política comprometida com o princípio da universalidade do acesso às condições de acesso e permanência, evidenciando, por conseguinte, a necessidade de maior volume de recursos para a implantação destas ações. Mesmo sabendo que numa sociedade capitalista o princípio da seletividade e o traço emergencial serão preponderantes na caracterização de grande parte das políticas sociais, avaliamos que se torna imperativa a defesa da ampliação dos recursos orçamentários para o desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil, na mesma proporção em que tem crescido a expansão das vagas do ensino público. Essa é uma estratégia fundamental de enfrentamento aos problemas vivenciados pelos estudantes que possuem inúmeras dificuldades relativas ao provimento de suas condições de permanência nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 63, p.62-75, jul. 2000.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: Editora UFS, 1999.
- ARAÚJO, Fabrícia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bispo. Tendências da Política de Assistência ao estudante no contexto da Reforma Universitária Brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2007. [n.p.].
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Acumulação capitalista, fundo público e política social. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.44-63.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.892, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. de 29 de Dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2008.
- CARVALHO, Fabrício; LEDUÍNO, Luiz. Desafios atuais da assistência estudantil. **FONAPRACE-Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.185-186, 2012.
- CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.
- CESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a expansão de vagas nas Universidades Federais: abrindo o debate. In:

ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. [n.p.].

CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n.1, p.146-158, jun. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**, Caxambu, n. 12, p. 22-47, set. 1999.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Moradia Estudantil: histórico e realidade atual nas IFES**. Maceió: [s.n.], 1995.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Assistência Estudantil: uma questão de investimento**, Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html>. Acesso em: 15 mai. 2011.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: [s.n.], 2007.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. O FONAPRACE e a Política de Assistência Estudantil em 2012: quem somos, onde chegamos e o que queremos. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU-MG, p.62-75, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Telma Fernandes Barrionuevo. Os desafios de consolidar uma política estudantil analisados a partir da experiência da UFRJ. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU-MG, p.160-166, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFET. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Relatório de Gestão: exercício 2009**. Aracaju, [s.n.], 2010.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Relatório de Gestão: exercício 2011**. Aracaju, [s.n.], 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Radar Social – 2006**: Condições de vida no Brasil. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=230>. Acesso em: 17 set. 2012.

JESUS, Carlos Alberto de. **Intencionalidades e práticas na construção de metodologias de ensino para o CEFET-SE**. 2009. 214 f. Tese. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2009.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS-ABEPSS, 2009. p.201-219.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v.1, n. 3. p.19-30, 1999.

LIMA, Carla Patrícia Novaes de. **A arte da participação e a participação pela arte: uma experiência nas casas de estudantes universitárias da UFPE**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 5., n. 1., [n.p.], jul. 2002.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU - MG, p.88-97, 2012.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Michelle Rodrigues de; LIMA, Gleyce Figueiredo de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social: estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social brasileiro. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do; PERUZZO, Juliane Felix. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete

(Org.). **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Estado autocrático burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a Assistência Estudantil nas IFES. **Ser Social**, Brasília/Unb, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012a.

_____. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.147-157, 2012b.

NASCIMENTO, Clara Martins do; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU - MG, p.167-179, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro: UERJ, n.19, p.135-170, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Esporte e lazer na política de assistência estudantil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.187-189, 2012.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A Assistência Estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.127-134, 2012.

OYAMA, Edison Riuitiro. A democratização do ensino com Anísio Teixeira *versus* educação brasileira em tempos de neoliberalismo. **Trabalho necessário**, [S.l.], Ano 5, n. 5, p.1-32, 2007.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

PAURA, Simone Giglio. O Serviço Social na Educação Superior. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p.113-131.

PAZ, Fabrício. Assistência, assistencialismo ou oportunismo estudantil? **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.192-195, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social**: temas e questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves; BELO, Amanda Silva. A nova configuração da Assistência Estudantil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.114-126, 2012.

PROAD. IFS. Instituto Federal de Sergipe. **I Fórum de Assistência Estudantil**: orçamento da assistência ao educando. Sergipe: [s.n.], 2013.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilasio et al. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p.123-152.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Educação como estratégia política: a orientação dos organismos internacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n.12, p.113-130, jan./jun. 2001.

_____. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SECT. Subsecretaria de Desenvolvimento Tecnológico. **PROEP RIO**: Programa de Expansão da Educação Profissional. Rio de Janeiro, [s.n., s.d.].

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p.155-163, jul./dez. 2010.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVAS, Juliana Alvarenga; LIMA, Maria Célia Nogueira. O papel dos programas de Assistência Estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.135-146, 2012.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **Políticas educacionais e o contexto social**. São Paulo: Cam. Educ., 2010.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. São Paulo: Cortez, 1989.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.100-111, 2012.

WEGRZYNOVSKI, Ricardo. **Ainda vítima das iniquidades** - Observatório da Equidade faz "radiografia" da Educação com resultados preocupantes. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1536:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 11 set. 2012.

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

APÊNDICE A - ROTEIRO DE INDICADORES PARA A COLETA DE DADOS

Período: Exercícios 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012
 Campi: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão
 Pesquisa no âmbito do Mestrado em Serviço Social da UFS
 Título: Uma análise das ações de Assistência Estudantil no contexto do IFS
 Mestranda: Ana Paula Leite Nascimento
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane Soares Santos

⇒ **CAPÍTULO 1**

Objetivo específico: caracterizar as expressões do processo de expansão inerente à reforma educacional recente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

DADOS	SETORES
Quantitativo de vagas ofertadas por modalidade de ensino.	PROEN
Percentual de retenção por modalidade de ensino (reprovação e trancamento).	PROEN
Percentual de evasão por modalidade de ensino.	PROEN

⇒ **CAPÍTULO 2**

Objetivo específico: realizar o levantamento das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no cenário do IFS.

DADOS	SETORES
Áreas das ações de Assistência Estudantil.	DIAE

Ações de Assistência Estudantil (serviços, projetos e programas).	DIAE
Valores dos auxílios e/ou bolsas da Assistência Estudantil.	DIAE

⇒ **CAPÍTULO 3**

Objetivo específico: analisar os aspectos orçamentários da Assistência Estudantil no IFS ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

DADOS	SETORES
Percentual dos estudantes matriculados a partir da classificação de renda per capita familiar.	PROEN DIAE
Quantitativo de requerentes dos serviços, projetos e programas da Assistência Estudantil.	DIAE
Quantitativo de beneficiários dos serviços, projetos e programas da Assistência Estudantil.	DIAE
Dotação orçamentária da Assistência Estudantil.	PROAD
Valor executado nas ações de Assistência Estudantil.	PROAD
Saldo orçamentário da Assistência Estudantil ao final do exercício.	PROAD