

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

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MEDIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA
SOCIAL NO IFG: UMA SIMBIOSE NECESSÁRIA**

LUDMYLLA RIBEIRO PESSONI

GOIÂNIA, 2016

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

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MEDIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA
SOCIAL NO IFG: UMA SIMBIOSE NECESSÁRIA**

LUDMYLLA RIBEIRO PESSONI

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

Orientadora: Profª Drª Maisa Miralva da Silva

GOIÂNIA, 2016

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

P475 Pessoni, Ludmylla Ribeiro
O direito à educação e a mediação da assistência social no IFG: uma simbiose necessária. [Manuscrito] / Ludmylla Ribeiro Pessoni. -- Inhumas, 2016.
176 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Maisa Miralva da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, 2016.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Políticas sociais. 3. Assistência estudantil. I. Título.

CDD 361.613

Código 013.2016

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Maria Aparecida de Castro,
CRB-1/2599.

À minha querida Mamadi,
Por me incentivar constantemente,
Por me acalantar nos momentos difíceis,
Por me amar de forma incondicional!

AGRADECIMENTOS

A cooperação, “companheira dileta do amor”, é essencial em nossas vidas. Não só o saber, mas principalmente o fazer, não se dão sem a cooperação das pessoas que nos cercam. A construção do saber, bem como a efetivação do ato de fazer esse trabalho, não seria possível sem a cooperação de todos com os quais convivo, por isso, agradecer é essencial.

Agradeço primeiramente à Deus, pela vida, pela oportunidade de aprender, apreender e assim, tentar me tornar uma pessoa melhor;

À Mamadi, à Lets e à Xuxu pelo amor incondicional, pelo carinho e paciência nos momentos de ansiedade e nervosismo, pela compreensão nos momentos difíceis, pelo entendimento e aceitação da minha ausência nos momentos importantes de convivência familiar, pelo incentivo constante;

Ao meu pai, pelos “Huummns” e “Hurrummns” emitidos sempre que eu falava da pesquisa e ele, mesmo se entender bem o que eu estava dizendo, me apoiou e incentivou sempre;

À Manu, que chegou como um sol iluminando nossas vidas, nos enchendo de alegria, fazendo nossos corações se transbordarem de amor e que mesmo sem saber, me asserenava e me dava inspiração para continuar produzindo;

Ao Fúlvio, namorado querido, que pacientemente ouvia minhas lamentações, minhas angustias e, de forma muito carinhosa, me incentivava a prosseguir com tranquilidade e resignação;

À professora Dr.^a Maísa, pela amizade, atenção, orientação e parceria nesta caminhada, pela contribuição e dedicação dispensadas a meu trabalho em meio a tantos outros compromissos de trabalho e pessoais;

Às Professoras Dr.^a Beatriz Augusto de Paiva e Dr.^a Sandra de Faria Viana, que prontamente aceitaram fazer parte desta banca, participando na qualificação do projeto e na defesa da dissertação, obrigada pela atenta leitura e pelas construtivas e pertinentes contribuições;

À professora Darci Roldão que desde a graduação me acompanha, compartilhando seu conhecimento, e que gentilmente aceitou fazer parte da banca

como suplente, dedicando tempo para leitura e contribuições que enriquecerão este trabalho;

Aos meus colegas de mestrado, em especial Priscilla, Ana Maria, Tarcísio, Taiara, que compartilharam comigo momentos difíceis e momentos felizes, dividiram suas dúvidas e anseios, até mesmo fizeram as vezes de orientadores, compartilhando suas experiências e aprendizado e que já estão deixando saudades;

À Amanda, que mais que secretária do mestrado, foi companheira prestativa e atenciosa nessa caminhada;

À todos os amigos e colegas de trabalho que me acompanharam nessa caminhada e não mediram esforços para me auxiliar, especialmente os amigos da CAE, André, Olinto e Shirley, que me forneceram todas as informações que precisei, compartilharam suas experiências acadêmicas e profissionais, me ouviram, me apoiaram e me incentivaram todo o tempo;

Aos estudantes do IFG, principalmente os usuários da assistência estudantil e os que aceitaram fazer parte dessa pesquisa, por me despertarem para a necessidade de pesquisar sobre essa temática, para assim, ter melhores condições de contribuir;

À querida prima Fabiana, pelos diálogos esclarecedores, por compartilhar experiências no âmbito da pesquisa, pelas dicas valiosas para a construção dessa dissertação e por gentilmente aceitar o desafio de fazer a correção;

Aos meus amigos mais próximos que sempre me incentivaram, entenderam a minha ausência e minhas crises de ansiedade;

À todos os demais amigos que contribuíram de forma direta ou indireta com palavras de apoio, sorrisos, incentivos, momentos de descontração, fundamentais para seguir em frente;

Por fim, agradeço ao IFG pelo apoio institucional e por ter permitido meu afastamento das atividades profissionais.

“A educação não deve educar para o mercado, mas para a vida”.

Mészáros

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| CAE | Coordenação de Assistência Estudantil |
| CEFET | Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| CF | Constituição Federal |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CONEPEX | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONSUP | Câmara Consultiva de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Superior |
| CRHAS | Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social |
| DAS | Departamento de Ações Sociais |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNAS | Fundo Nacional de Assistência Social |
| FONAPRACE | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis |
| GEPEX | Gerência de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| IFG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IFs | Institutos Federais |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |

| | |
|----------|--|
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPH | Índice de Pobreza Humana |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| MEC | Ministério da Educação |
| NHB | Necessidades Humanas Básicas |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OSs | Organizações Sociais |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PLANFOR | Plano Nacional de Formação Profissional |
| PLOA | Projeto de Lei Orçamentária Anual |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNQ | Plano Nacional de Qualificação |
| Pnud | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROAD | Pró Reitoria de Administração |
| PROCOM | Pró Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEX | Pró Reitoria de Extensão |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PTCRs | Programas de Transferência de Renda Condicionada |
| PUC-GO | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SAE | Secretaria de Assuntos Estratégicos |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |

| | |
|--------|--|
| SESu | Secretaria de Ensino Superior |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCU | Tribunal de Contas da União |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Porcentagem de jovens que concluíram o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior na América Latina. | 44 |
| Figura 2: Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo o Quintil de Renda – Brasil – 2012..... | 46 |
| Figura 3: – Número de Instituições de Educação Superior - Pública e Privada - Brasil – 2012 | 56 |
| Figura 4: Quantitativo de estudantes que auxiliam a família financeiramente – IFG-Câmpus Inhumas | 86 |
| Figura 5: Capacidade do Auxílio para custeio das despesas..... | 87 |
| Figura 6: Valor que os estudantes consideram suficiente para atender as necessidades estudantis | 91 |
| Figura 7: Como os estudante do IFG-Câmpus Inhumas utilizam auxílio..... | 111 |
| Figura 8: Situação de trabalho dos estudantes que recebem auxílio | 127 |
| Figura 9: Faixa etária dos estudantes que recebem auxílio | 127 |
| Figura 10: Porcentagem de estudantes que evadiram, transferiram e permaneceram no IFG – Câmpus Inhumas 2011-2014 | 128 |
| Figura 11: Porcentagem de estudantes que tiveram melhoria na situação acadêmica depois que começaram a receber o auxílio..... | 132 |
| | |
| Quadro 1: Definições sobre Assistência Estudantil | 81 |
| | |
| Tabela 1: Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012..... | 45 |
| Tabela 2: Renda familiar bruta dos estudantes que recebem auxílio financeiro no IFG-Câmpus Inhumas..... | 47 |
| Tabela 3: Renda familiar per capita dos estudantes que recebem auxílio no IFG-Câmpus Inhumas..... | 47 |
| Tabela 4: Evolução do Número de Instituições de Educação Superior no Brasil – 2009-2012 | 55 |
| Tabela 5: Demanda de estudantes por curso – Câmpus Inhumas..... | 63 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 6: Quantidade de trabalhadores no IFG | 64 |
| Tabela 7: IFs que possuem regulamentação de assistência estudantil | 107 |
| Tabela 8: Composição CAEs - IFG | 113 |
| Tabela 9: Número de estudantes inscritos por câmpus | 118 |
| Tabela 10: Número de estudantes atendidos pelo IFG – Câmpus Inhumas | 124 |
| Tabela 11: Percentagem de estudantes que recebem ajuda da família – IFG- Câmpus Inhumas | 125 |
| Tabela 12: Percentual de estudantes que auxiliam a família – IFG-Câmpus Inhumas | 126 |
| Tabela 13: Dados sobre evasão nos câmpus do IFG | 130 |

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de análise a efetivação das ações referentes à intenção de garantir igualdade de condições de permanência dos estudantes que ingressam no Instituto Federal de Goiás (IFG), por meio da política de assistência social, no contexto histórico do capitalismo periférico e os limites impostos pelas condições de vida dos estudantes no exercício do direito à educação. O objetivo geral foi investigar a objetivação do direito à educação aos estudantes atendidos pela política de assistência social do IFG e verificar em que medida essa política tem sido capaz de fortalecer os objetivos de formação, permanência e êxito acadêmico dos seus usuários. Para isso, realizou-se um estudo bibliográfico, pesquisa documental e empírica. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado entrevistas semiestruturadas com os estudantes usuários do auxílio estudantil do IFG. Desta forma, esta dissertação apresentou o percurso das políticas públicas de educação, enfatizando a educação tecnológica e a trajetória do IFG, bem como a conceituação da assistência social compreendendo-a como mediadora para a efetivação das políticas destinadas aos estudantes. O estudo possibilitou compreensão da real relação entre educação, trabalho e as políticas sociais, dentre elas a de educação e a de assistência social, na sociedade capitalista. Possibilitou compreender que a assistência social é necessária como direito para viabilizar a permanência dos estudantes de baixa renda na escola, mas, para isso, deve ir além de auxílios materiais ou financeiros que não alcançam a todos que necessitam e não conseguem suprir nem mesmo as necessidades básicas dos estudantes.

Palavras-chave: educação, políticas sociais, assistência estudantil

ABSTRACT

The theme of this thesis is the implementation of actions whose purpose is to ensure equal conditions for students who enter the Instituto Federal de Goiás (Brazilian Federal Educational Institute of Goiás) to continue their courses, by means of social welfare policies, in the historical setting of peripheral capitalism and the limits imposed by students' living conditions in exercising their rights to education. Its overall aim has been to investigate the concretization of the right to education for students benefited from the IFG's social welfare policy as well as to verify to what extent such policy has been able to strengthen its recipients' objectives of academic training, continuance and achievement. To this end, literature, documental and empirical researches have been carried out. Semi-structured interviews have been used with students who have benefited from IFG's assistance program, as tools of data collection. Thus, this study displays a range of public policies of education, highlighting technological education and IFG's history, as well as the conceptualization of social assistance, regarding it as a support for effecting policies for students. It has enabled us to understand the real connection between education, work and social welfare policies, among which we find those of education and social assistance, in a capitalist society. This work has allowed us to understand that social assistance is necessary as a right that makes the stay of low-income students in school possible, but for that to happen, such aid must be more than material or financial support, for it doesn't reach all of those who need it, neither is it able to provide for students' basic needs.

Keywords: education, welfare policies, student assistance.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE SIGLAS..... | 8 |
| LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS | 11 |
| RESUMO..... | 13 |
| ABSTRACT..... | 14 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: DO SENTIDO AMPLO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 26 |
| 1.1 A relação entre Educação, Trabalho e Política Social na Sociedade Capitalista | 39 |
| 1.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a Trajetória do Ifg | 49 |
| CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO SOCIAL COMO FUNDAMENTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE..... | 66 |
| 2.1 Assistência Social e Assistência Estudantil – Aproximações e impasses conceituais | 74 |
| CAPÍTULO 3 - A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DO IFG..... | 93 |
| 3.1 A trajetória da assistência social ao estudante no IFG e o PNAES..... | 94 |
| 3.2 A assistência social ao segmento estudantil do IFG – entre a seletividade e a precariedade | 115 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 134 |
| REFERÊNCIAS..... | 140 |
| ANEXOS | 148 |

INTRODUÇÃO

A baixa expansão educacional que ocorreu no Brasil até o início do século XXI se deu de forma segmentada e excludente para a classe trabalhadora. Essa expansão subordinou-se à lógica do mercado, concretizando a primazia do privado sobre o público e deixando ainda distante de alcançar a intenção anunciada de fazer da educação um direito universalizado. E, ainda que universalizado, seu sentido deve ser questionado, pois a educação deve ser um projeto para além do capital.

As possibilidades de democratização efetiva da educação não se concretizaram, pois, as oportunidades de acesso eram definidas pelas condições de vida, pelos recursos materiais que a família dispõe, pelas formas de segregação socialmente reproduzidas, pela classe e pela condição sexual, étnica ou racial (Gentili, 2008).

Aos trabalhadores de baixa renda, o direito à educação em seu sentido amplo, até então, foi negado, pois não alcançavam uma política de qualidade e o ingresso na escola não garante, por si só, condições para nela permanecer. O chamado direito à educação implica criar condições objetivas para o usufruto do acesso, com resultados estruturais na redução progressiva das desigualdades de classe.

Nos últimos anos, a partir do primeiro mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, notou-se algumas estratégias do Governo Federal de democratização do acesso ao ensino superior na esfera pública federal. Tratou-se da criação de programas, como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que resultou na criação de 14 novas universidades federais e mais de duzentos câmpus¹ dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 354 municípios brasileiros; Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as chamadas políticas de ações afirmativas.

¹ Por determinação do Memorando Circular nº 10/2015/GAB/IFG, que em consideração a recomendação feita pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ofício-Circular nº 72/2015/SETEC/MEC sobre o uso das terminologias *campus* para o singular e *campi* para o plural, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional – CONIF e o Colégio de Dirigentes do IFG, decidiu que a forma aportuguesada “câmpus”, que se refere tanto ao singular quanto ao plural e é aceita pela Academia Brasileira de Letras, será a adotada no IFG, devendo ser assim grafada em seus documentos, sendo também a forma adotada nessa dissertação.

Observou-se que as universidades federais e os IFs, por todo país, estão se estruturando no sentido de atender ao que preconizam essas propostas, objetivando garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos oferecidos por essas instituições, agora mais acessíveis à classe trabalhadora e com mais desafios no que concerne ao enfrentamento das desigualdades sociais no seu interior e não só para o seu acesso.

É oportuno lembrar que, em seu discurso de posse, no dia 01/01/2015, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff (2015 – 2018), lançou o novo slogan do Governo Federal: “Brasil, Pátria Educadora”, o qual trouxe a promessa de que a educação seria a maior das prioridades no Brasil durante o seu mandato. As propostas contidas a partir desta prerrogativa, se referem a questões que hoje estão sob responsabilidade de estados e municípios, no âmbito das redes de educação básica.

Entretanto, observa-se que ainda não há um documento aprovado que regule as diretrizes e as ações para a implementação do “Pátria Educadora”. O que existe é uma proposta, divulgada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Federal no dia 22 de abril de 2015. O documento intitulado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” foi encaminhado para avaliação de instituições educacionais e tem recebido diversas críticas de especialistas, sociedades científicas e associações da área por se distanciar do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e por propor ações de responsabilização dos municípios, sem citar quem vai apoiá-los nessas ações e como será o financiamento, e de privatização da educação (Freitas, 2015).

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil está entre os 53 países que não atingiram, e estão longe de atingir, as metas traçadas para a educação até o ano de 2015 (UNESCO, 2014). Embora o país tenha apresentado importantes avanços, tais como a redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, o aumento no acesso ao ensino superior e a quase universalidade ao ensino fundamental, com atendimento de 94,4% da população de 7 a 14 anos nesse nível de ensino, ainda existem muitos problemas a superar.

Um dos grandes problemas é o que se denomina de taxa de evasão, a qual incide muito fortemente na faixa etária entre 14 e 17 anos, exatamente na

passagem da primeira fase do ensino fundamental para o médio e no início do ensino superior. De acordo com dados da UNESCO, a taxa de evasão no ensino médio em 2011 era de 9,5%. Outros dados demonstram que somente 28,7% da população brasileira, com idade entre 18 e 24 anos, estão frequentando a educação superior, destes, apenas 3,5% estão entre os 20% da população mais pobre do país, contra 36% que estão entre os 20% mais ricos.

A expansão quantitativa e a ampliação das oportunidades de acesso à escola não resultam em democratização efetiva do direito à educação, com universalização e qualidade. Segundo Gentili (2008, p.33),

a expansão da escolaridade se deu num contexto de crescimento da injustiça social e seu impacto não foi suficiente para diminuir os efeitos da crise social provocada por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual.

Para Cislaghi e Silva (2012, p. 493)

o substrato das reformas educacionais na América Latina está na relação entre educação, segurança e pobreza. A educação passa a ser um importante mecanismo de enfrentamento da questão da pobreza com conteúdos impregnados de ideologia, com o objetivo de manter um ambiente seguro para os negócios. Para tanto, o Banco Mundial passa a investir em educação, a partir de 1990, com prioridade na periferia para um “ensino fundamental ‘minimalista” e para a “formação profissional aligeirada”.

Mesmo diante do crescimento dos índices de escolaridade, o Brasil está entre os países mais injustos e com maior desigualdade social. Sendo assim, ainda que se tenha a promessa de que o acesso à escola seja garantia de melhores condições de vida, as desigualdades sociais e as dificuldades de permanência na escola, a ela inerente, são obstáculos a serem superados na realidade do país e na sua política educacional.

Observa-se que a falta de acesso à educação se dá no contexto de problemas decorrentes das diferenças sociais, políticas e econômicas existentes nas sociedades capitalistas. Essa realidade impõe investimento em políticas sociais que atendam à demanda e faça frente às expressões da questão social, próprias dessas sociedades.

Como política social e pública, a educação requer mais investimentos, deve ser uma prioridade na destinação dos recursos públicos, incluindo os programas que se voltam para a assistência social no interior dessa política, como forma de viabilizar a permanência da classe trabalhadora nas instituições de ensino.

Para que a educação seja efetivada como direito social é necessário que se assegure ao estudante não só o acesso às instituições escolares, mas, principalmente, que se criem possibilidades de permanência e de melhores condições no exercício das atividades acadêmicas.

Esta dissertação busca elucidar o direito à educação e as condições de permanência na escola, no contexto histórico do capitalismo periférico e os limites impostos pelas condições de vida dos estudantes no exercício desse direito, bem como as ações adotadas pelo IFG para a sua concretização, particularmente no âmbito da sua proposta de política de permanência.

Outro aspecto a ser observado é a relação da política de educação com as demais políticas sociais, principalmente a chamada assistência estudantil, conceituada nesse trabalho como política de assistência social² voltada ao segmento estudantil e que precisa estar articulada não só ao desenvolvimento pedagógico, mas também às condições de vida e trabalho do público que demanda suas ações, projetos e programas, denominados, equivocadamente, de benefícios ou auxílios³.

A pesquisa e análise que aqui se apresenta, em forma de dissertação, tem como objeto de estudo a (não) efetivação das ações referentes à intenção de garantir “igualdade de oportunidades”⁴ de permanência dos estudantes que ingressam no IFG, por meio da política de assistência social, no contexto histórico do capitalismo periférico e os limites impostos pelas condições de vida dos estudantes no exercício do direito à educação.

O interesse em estudar este tema surgiu da necessidade profissional de se compreender como se materializa o direito à educação para os estudantes do IFG, que são atendidos por seu “Programa de concessão de auxílios”⁵ e, sobretudo, saber se este tem sido capaz de fortalecer os objetivos de formação, permanência e conclusão dos estudantes no seu itinerário acadêmico.

² Essa relação entre a política de assistência estudantil com a política de assistência social será melhor analisada no capítulo 2.

³ Benefícios e/ou auxílios são palavras próprias do legado conservador da assistência social, anterior ao seu reconhecimento como direito do cidadão e dever do Estado. O que se tem reconhecido nas regulamentações posteriores à Constituição Federal de 1988, não são benesses, mas direitos/obrigações, ainda que a palavras benefícios/auxílios sejam, ainda, adotadas.

⁴ O termo “igualdade de oportunidades” é muito utilizado nas políticas e programas do Governo Federal e o utilizamos aqui com ressalvas por entendermos que a garantia de igualdades de oportunidades vai muito além da criação de políticas de inclusão e assistência.

⁵ Essa é a nomenclatura usada pelo IFG para o único programa de transferência de renda de caráter social vinculado à assistência estudantil existente na instituição.

Com base na compreensão de que a educação, como um direito social, precisa responder às demandas sociais, próprias dos “sujeitos de direitos”, possibilitando ao estudante formação integral com qualidade e pensamento crítico, para que tenha melhores condições de se desenvolver como cidadão, faz-se necessário analisar como se materializa o direito à educação para os estudantes do IFG que são atendidos por suas ações de assistência social. Essas ações, da maneira que se realizam, têm sido capazes de contribuir efetivamente para fortalecer os objetivos de formação, permanência e conclusão dos cursos dos estudantes no seu itinerário acadêmico?

A hipótese diretriz se constituiu na afirmação de que a ausência de uma política de assistência social que corresponda às necessidades dos estudantes do IFG interfere na educação como direito, porque o enfrentamento das “desigualdades de oportunidades” não alteram a “igualdade de condições”, pois as ações se reduzem ao pagamento dos chamados “auxílios”, deslocados de uma política maior de indução de mudanças estruturais, que contemplem o sistema educacional.

Supõem-se que, o que se realiza, não alcança a efetivação da educação como direito, seja por que as condições de vida dos estudantes são muito precárias e os valores são insuficientes para suprir as suas necessidades básicas, ou por que não há uma política articulada, que represente mais do que o repasse dos “auxílios” e consiga fazer frente à necessidade premente deles em buscar trabalho, como necessidade de sobrevivência.

Investigar a objetivação do direito à educação aos estudantes atendidos pelo “Programa de Concessão de Auxílios” do IFG e em que medida essa política fortalece os objetivos de formação, permanência e êxito acadêmico dos seus usuários, bem como analisar a educação no contexto histórico do capitalismo periférico, suas contradições e limites; investigar se as ações realizadas pelo IFG, contidas na proposta de normatização da sua Política de Assistência Estudantil⁶, são capazes de contribuir para melhorar as condições de exercício do direito à educação pelo estudante atendido e avaliar o alcance do “Programa de Concessão de Auxílios” (alimentação, transporte e permanência) na vida acadêmica dos estudantes, considerando o seu contexto familiar, são os objetivos desta dissertação.

⁶ Política de Assistência Estudantil é a forma como a gestão do IFG se refere à sua política de assistência social.

Para essa análise, a pesquisa compreendeu o estudo bibliográfico, pesquisa documental e empírica. Os documentos analisados foram os regulamentos e regimentos do IFG, os questionários socioeconômicos dos usuários dos auxílios e o relatório de desenvolvimento acadêmico desses alunos.

A educação profissional e a chamada assistência estudantil, como política de assistência social, política de Estado, são conceitos importantes para a análise e compreensão do objeto aqui delimitado. Apreender a importância e a função da assistência social ao estudante no contexto da educação capitalista requer analisar sua inserção sócio histórica, visto que ao mesmo tempo em que sofrem determinações do modo de produção capitalista, contribuem para a sua sustentação.

Entender o papel do Estado na reprodução das relações que se estabelecem na produção e reprodução do capital é fundamental para a compreensão desses conceitos ou categorias. Além de compreendê-los, este trabalho buscará também apreender as contradições existentes entre esses conceitos e a realidade do IFG.

De acordo com Ianni (1986), categorias são as formas de se explicar cientificamente um acontecimento, é a forma como se constrói essa explicação, como se traduz um conceito, “é a síntese da proposta de Marx” (Ianni, 1986, p.01). Segundo ele, a explicação dialética é a construção das categorias que são resultado de uma reflexão sobre o conhecimento que se está pesquisando.

Para que se faça essa reflexão, ainda de acordo com Ianni (1986), é necessário que o pesquisador se coloque diante do fato, buscando analisar todos os aspectos que o envolvem, sobre todas as perspectivas, reconhecendo que o fato não se dá imediatamente, pois “a realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória”, apresenta diversas especificidades e peculiaridades.

Não é nosso objetivo, com o presente trabalho, construir novas categorias, mas sim, apropriarmos do conhecimento acumulado e das contribuições de pensadores/autores para examinar a realidade do IFG – Câmpus Inhumas, buscando novas reflexões e, assim, contribuir com os estudos já existentes a respeito destes temas.

Assim, o estudo bibliográfico inclui também as dissertações produzidas por colegas de trabalho, vinculados ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, que prece-

deram à pesquisadora nessa tarefa de pesquisar sobre as diversas realidades apresentadas pelo IFG e que muito contribuíram na construção desta dissertação. São eles: Altair Justino de Carvalho Michelli (2010), Olinto Brandão Sobrinho (2013), Sandra Lúcia Gonçalves (2014) e Marina Burjack da Costa (2015). Inclui, ainda, as dissertações produzidas por outras(os) profissionais do serviço social que atuam nos IFs e universidades federais de todo território nacional, tais como Abreu (2012), Cavalheiro (2013), Marafon (2015), dentre outras.

Como a Política de Assistência Social ao segmento estudantil não havia sido aprovada até o momento que se realizou a pesquisa, ela foi direcionada ao que se realiza como sendo assistência estudantil, que é a “concessão de auxílios”.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas (roteiro em anexo – I) com os estudantes usuários do auxílio estudantil do IFG – Câmpus Inhumas e com as famílias de parte destes estudantes. Foram realizadas 57 (cinquenta e sete entrevistas) – destas, 54 (cinquenta e quatro) referentes aos 30% dos 178 (cento e setenta e oito) estudantes que recebem auxílio no câmpus Inhumas, sendo 10% de cada modalidade de curso (10% referentes a alunos dos cursos técnicos integrados integral, 10% referentes a alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e 10% referentes a alunos dos cursos de nível superior) e mais três entrevistas com as famílias de um estudante de cada modalidade.

É necessário esclarecer que existem outras ações referentes ao incentivo à formação acadêmica no IFG. Além do “Programa de concessão de auxílios” e dos projetos e serviços desenvolvidos pela Coordenação de Assistência Estudantil (CA-E), existem também atividades gerenciadas por outros setores. São elas: as Bolsas de Iniciação Científica; Bolsas de Monitoria; Bolsas de Iniciação à Docência; Bolsas Institucionais de Iniciação Tecnológica e Científica; Bolsas de Estágio, ajuda de custo para viagens de estudo; Bolsa do Proeja; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e Mulheres Mil. Contudo, constitui objeto da pesquisa empírica somente os estudantes atendidos pelo programa de concessão de auxílios, pois estes são de natureza social e não só acadêmica, apresentando-se, portanto, como mecanismo de democratização do ensino superior público, sob a perspectiva de classe.

As entrevistas ocorreram logo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética, em 22 de maio de 2015. O contato com os sujeitos entrevistados se deu por telefone ou pessoalmente, por meio de agendamento feito pela equipe da CAE, que muito contribuiu na articulação entre a pesquisadora e os entrevistados, fazendo o contato com os estudantes e os esclarecimentos iniciais acerca das entrevistas. Estas foram realizadas individualmente no próprio IFG Câmpus Inhumas, na sala da CAE, quando possível, ou na sala de vivência do servidor, que durante a pesquisa ficou reservada para este fim. Houve o deslocamento da pesquisadora até a residência dos três estudantes, escolhidos aleatoriamente, para o contato com as famílias, as quais contribuíram com a pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela autora com descrição literal das falas, corrigindo-se apenas os possíveis erros ortográficos, de concordância verbal e vícios de linguagem, em respeito aos depoimentos dos participantes da pesquisa, preservando, na íntegra, o conteúdo e o sentido das informações prestadas.

Não foram estabelecidos critérios para definição dos colaboradores da pesquisa, estes, bem como suas famílias foram escolhidos aleatoriamente. O critério de escolha do câmpus Inhumas se deu por ser este o câmpus com o segundo maior índice de evasão no IFG no ano de 2014, perdendo apenas para o câmpus Goiânia Oeste que foi implantado em 2014 e encontra-se em estruturação, ainda em sede provisória.

Para alcançar os objetivos de análise estabelecidos para esta dissertação, a mesma foi dividida em três capítulos, buscando sempre vincular a fundamentação teórica com os dados da pesquisa empírica, relacionando dados da realidade nacional com os achados desta pesquisa. A maioria das figuras, quadros e tabelas foi construída a partir dos dados primários apreendidos na pesquisa empírica, e estão apresentados como “Fonte: dados de pesquisa... Elaboração da autora”, os que não se constituem dessa forma, são citadas as fontes.

No primeiro capítulo, apresenta-se a relação entre trabalho e educação, entendidos como práticas sociais historicamente construídas, em que ambos existem para atender às necessidades do ser social, mas que, nas sociedades capitalistas, tendem às necessidades do capital. Assim, a análise direciona-se para elucidar os interesses do capital em construir uma educação dual, uma para atender

os filhos da classe dominante e outra voltada para a profissionalização, que busca formar mão de obra qualificada, mas de baixo custo, para atender a demanda imediata do grande capital. Essa análise se vincula ao surgimento da educação profissional e tecnológica.

Com recortes teóricos mais abrangentes, esse primeiro capítulo integrou os demais capítulos da dissertação, em razão da necessária articulação das temáticas e das sucessivas aproximações ao objeto central deste estudo. Sem perder a perspectiva da relação trabalho e educação, relacionou-se com a política social, pois entende-se que a educação também reproduz as contradições que delineiam a ideologia burguesa e expressa claramente as relações sociais próprias do capitalismo. Idealizada e realizada pela burguesia, o que faz com que a educação, como política social, seja analisada como um espaço contraditório que, ao mesmo tempo, atende aos interesses do capital, pode também, representar distintas formas de apropriação da riqueza socialmente produzida pelas classes trabalhadoras, um meio de elevar suas condições de vida e de contribuir para a consciência política dessa classe.

No segundo capítulo retoma-se a análise para a *questão social*, reafirmando que seu surgimento é decorrente do modo de produção capitalista, que tem como consequência a (re)produção da desigualdade social e está vinculada à exploração do trabalho, desde suas primeiras manifestações. Como forma de enfrentamento às manifestações da questão social existem as políticas sociais. E, para melhor compreensão a respeito da política social, busca-se entendê-la como um campo contraditório, mediado por tensões entre classes sociais na defesa de seus interesses particulares, criadas para concretizar direitos sociais, mas também viabilizar o curso de desenvolvimento do capitalismo, fazendo o enfrentamento das situações que colocariam em risco a ordem burguesa.

Aborda-se ainda, a assistência social como política social, reconhecendo-a como parte de um sistema mais amplo de proteção social, refletindo acerca da relação entre a assistência social e a assistência estudantil, visto que ambas surgiram como forma de enfrentamento das expressões da *questão social*. Afirma-se que a assistência estudantil é política de assistência social, pois possui os mesmos objetivos, parte da mesma concepção, tem a mesma natureza e se constituem em um mesmo contexto social, econômico, político e cultural. Ainda, como obrigação do

Estado, se volta como assistência social para o enfrentamento das mesmas desigualdades de classe da sociedade burguesa, reproduzidas no interior das instituições de ensino.

Finalizando a fundamentação teórica e apresentando os últimos dados da pesquisa empírica, o terceiro capítulo aborda a trajetória da assistência estudantil e do PNAES no Brasil e a importância do movimento estudantil no processo de reconhecimento desse direito. Relaciona-se essas informações à história da assistência estudantil no IFG e como ela se configura atualmente, comparando-a com o que se realiza nos demais IFs do país, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Em seguida, a pesquisa mostra como se dá a materialização do direito à educação para os estudantes na perspectiva da concessão de auxílios financeiros, na qual a limitação de recursos leva a prática de condicionalidades para o acesso e a permanência nos programas, projetos e serviços, impondo o princípio da seletividade e da focalização. Realidade que define a situação financeira como critério determinante para o acesso aos direitos.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: DO SENTIDO AMPLO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para compreender o papel da educação profissional e tecnológica, convém um breve esboço da educação no Brasil.

De acordo com Giles (1987, p. 285) “o processo educativo no Brasil deve suas origens e estrutura fundamental à obra da Companhia de Jesus, aos jesuítas”. O autor afirma que no ano de 1548 houve uma solicitação da corte portuguesa para que enviassem a Companhia de Jesus para a nova colônia para que os mesmos pudessem catequizar os brasileiros.

Naquele período, de acordo com as considerações de Giles (1987), a educação apresentou um sistema de ensino fundamentado numa formação humanista. Segundo Giles (1987, p. 285) o humanismo “trata-se de um programa de estudos que corresponde ao ideal do homem culto, o homem erudito nas letras”.

Assim, a formação visava não à qualificação profissional, mas a formação de uma elite letrada e caracterizada de acordo com os princípios de cultura europeia. Giles (1987, p. 185 e 286) afirma que,

aqueles alunos que se destinam para a vida eclesiástica dirigem-se para a Europa. Em termos de estrutura, este é esquema que será implantado e virá atravessar todo o período colonial e imperial, para atingir o período republicano. Este padrão se torna ideal e símbolo do homem bem-sucedido e, portanto, será o objetivo almejado por todos aqueles que procuram promoção social.

De acordo com Giles (1987), a permanência dos jesuítas no Brasil, bem como a forma de educação por eles implantada, durou até o ano de 1759, quando os mesmos foram expulsos deste país.

As considerações deste autor apontam para uma tendência elitista da educação desde a sua origem. Uma educação que durante muitos séculos no Brasil foi privilégio das classes sociais detentoras de poder econômico.

O início do século XX, segundo Boris Fausto (2002), foi marcado por diversas iniciativas reformistas no que se refere ao sistema educacional brasileiro. No entanto, tais iniciativas contribuíram para a consolidação de uma educação dual, caracterizada pela diferença de objetivos entre a escola da elite (construção do saber, formação para a erudição) e a escola da classe trabalhadora (formação para o trabalho).

Com o desenvolvimento do capitalismo, e a conseqüente divisão da sociedade em classes, tanto a educação quanto o trabalho se voltaram para atender aos interesses do grande capital. Surge, assim, uma educação dual, que, para Ciavatta e Ramos (2011), diz respeito às diferenças de qualidade na educação, com cursos de menor custo e menor duração entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres, uma educação para a classe dominante e outra que tem como objetivo atender às necessidades do mercado, que educa para o trabalho.

Assim, a formação para o trabalho continua sendo o objetivo da educação, principalmente da educação tecnológica, voltada para a profissionalização, bem como para atender às necessidades imediatas do mercado, que busca formar mão de obra qualificada para as demandas do capitalismo e sua lógica de produção.

Nesta dissertação, a relação entre trabalho e educação foi abordada na perspectiva ontológica do ser histórico e coletivo, em que ambos existem para atender as necessidades do ser social, podendo ser entendidos como práticas sociais historicamente construídas. Na concepção de Mézaros (2008), a educação deve ser compreendida como a própria vida, uma vez que o ato de aprender é contínuo, do nascimento até a morte.

O homem e suas produções são resultados de sua interação com a natureza e com outros homens em determinado período histórico. Ao ser entendido como o processo “[...] em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 1988, p.142), o trabalho não se limita à sua finalidade imediata de produção de bens materiais, mas está no campo da sociabilidade humana, é determinado pelas relações sociais, possibilitando o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas e dessas relações. Para Marx (1988), o processo de produção e reprodução da vida por meio do trabalho é a principal atividade humana, que constitui a história social do homem.

Portanto, o trabalho revela-se como a forma mais concreta de objetivação e subjetivação do trabalhador, o qual, respectivamente, ao construir o mundo objetivo e transformar a natureza, também se constrói e se transforma.

No contexto capitalista, o trabalho não pode ser entendido apenas como atividade vital que se desenvolve por laços de cooperação existentes no processo de produção, visando atingir a realização do homem enquanto ser social, pois no

seio desta sociedade, com suas relações regidas pela lógica do grande capital, o homem e sua força de trabalho são coisificados, tornam-se mercadorias.

Nos séculos XIV e XV, quando a Europa ainda não possuía as colônias americanas, quando o centro da atividade comercial era o Mediterrâneo, a divisão do trabalho tinha forma e aspecto diversos dos do século XVII, “a expansão do mercado e a sua fisionomia dão à divisão do trabalho, em épocas diferentes, uma fisionomia e um caráter dificilmente dedutíveis da simples palavra *dividir*, da ideia, da categoria” (Marx, 2009, p. 144), sendo a divisão do trabalho do período da manufatura, que teve início na Inglaterra, em meados do século XVII e terminando por volta do fim do século XVIII, diferente da divisão de trabalho, existente a partir do século XVIII.

Assim, o processo de trabalho torna-se meio de subsistência, a força de trabalho passa ser considerada mercadoria, com a finalidade de produzir outras mercadorias, “o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo, reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído” (Antunes, 1997, p. 124).

Na análise de Marx (1846), os homens não são donos de suas forças produtivas, não possuem livre arbítrio sobre sua força de trabalho, pois qualquer força produtiva é produto de uma atividade precedente, é uma força adquirida,

portanto, as forças produtivas são o resultado da energia aplicada dos seres humanos. Porém, essa própria energia é limitada pelas circunstâncias, nas quais os seres humanos se encontram inseridos, pelas forças produtivas, já adquiridas, pela forma da sociedade, existente antes deles mesmos e a qual não criam, visto que é o produto da geração precedente. [...] Com a aquisição de novas forças produtivas, os seres humanos modificam seu modo de produção e, com o modo de produção, modificam todas as relações econômicas que geram, meramente, as relações necessárias para esse modo de produção determinado (MARX, 1846, p. 3).

O sistema capitalista que, caracteristicamente, volta-se à acumulação de riquezas, utiliza-se do trabalho, segundo Cattani (1996, p. 41), para, “explorar, alienar e desumanizar o trabalhador” concebe a força de trabalho como mercadoria, sujeita à lei da oferta e da procura. Assim,

a grande beleza da produção capitalista consiste em que ela não apenas reproduz constantemente o trabalhador assalariado como trabalhador assalariado, mas produz, em relação à acumulação do capital, sempre uma superpopulação relativa de trabalhadores assalariados. Assim, a lei da oferta e procura de trabalho é mantida nos trilhos certos, a oscilação salarial é confinada em limites convenientes à exploração capitalista e, finalmente, a de-

pendência social tão indispensável do trabalhador em relação ao capitalista é assegurada (MARX, 1985, p. 298).

Essa superpopulação relativa ou excedente, ou “exército de reserva” é formado por trabalhadores aptos ao trabalho, mas que não conseguem colocação no mercado, provocando a concorrência entre os trabalhadores pelas poucas vagas existentes. Os que conseguem são explorados na intensidade de horas trabalhadas, os demais se tornam “dispensáveis”. Segundo Marx (1985, p.209),

quanto maiores a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e energia de seu crescimento, portanto também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva do seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é desenvolvida pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral da acumulação capitalista.

A partir do século XVIII, a produção capitalista passa a ocorrer em larga escala, onde o método de divisão de trabalho emprega trabalhadores sob a direção de um empresário, sendo ainda mais nítida a separação entre trabalhadores e proprietários. De acordo com Marx e Engels (1975, p. 27),

ao alcançar um certo grau de desenvolvimento, esses meios de produção e de troca, as condições em que a sociedade feudal produzia e trocava, toda a organização feudal da agricultura e da indústria, em uma palavra, as relações feudais de propriedade, deixavam de corresponder às forças produtivas já desenvolvidas. Freavam a produção em lugar de impulsioná-las [...] Era preciso romper essas travas, e foram rompidas. Em seu lugar estabeleceu-se a livre concorrência, com a constituição social e política adequada a ela e com a dominação econômica e política da classe burguesa.

Segundo Santos (2012), nesse contexto em que o desemprego e o subemprego tornam-se realidade cotidiana na vida de muitos trabalhadores, com o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, surge o pauperismo (desigualdade, pobreza, divisão entre classes) dando origem à chamada *questão social*, que é determinada pelo traço peculiar da relação capital/trabalho, e suas principais manifestações – a pauperização, a exclusão, as desigualdades sociais – são decorrentes das condições inerentes ao sistema capitalista.

A questão social está vinculada à exploração do trabalho, desde suas primeiras manifestações, à exploração capitalista e à organização da classe

trabalhadora na luta pela apropriação do que é socialmente produzido. De acordo com Silva (2012):

as tensões sociais originadas nas contradições circunscritas àquele estágio de expansão do capitalismo colocavam sob ameaça a ordem e a coesão da sociedade. Dessa maneira, foi a tomada de consciência da classe trabalhadora acerca do pauperismo e da miserabilidade a que vinha sendo submetida, com o processo de industrialização do século XIX, que trouxe à tona a denominada *questão social* (SILVA, 2012, p. 35).

A questão social, portanto, remete aos mecanismos de exploração do trabalho pelo capital. Trata-se da manifestação concreta das desigualdades sociais e vinculando-se ao aparecimento e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no mundo econômico e da política, apresenta diferentes aspectos econômicos, políticos, e culturais, envolve, na maioria das vezes operários (classe trabalhadora), outras vezes, negros, índios, população rural. Segundo Ianni (1989, p. 148), “a complexidade da problemática social é de tal ordem que suscita enfoques diferentes e contraditórios”.

Nesse sentido,

afirma-se que a situação de trabalho – transformado em mercadoria, ao lado da propriedade privada dos meios de produção - é o cerne da chamada *questão social*, que se reflete nas disparidades econômicas, políticas e culturais entre as classes sociais, cujos antagonismos desencadearam o processo de reconhecimento público de múltiplos fenômenos, com intensos desdobramentos sociopolíticos e jurídicos que marcaram sobremaneira a lógica da reprodução social da força de trabalho e de sua relação com o Estado capitalista (SILVA, 2012, p. 36).

Assim, a burguesia transfere ao Estado a incumbência de garantir ao trabalhador o mínimo necessário para torná-lo um cidadão, de preferência passivo, com alguns direitos. Joanini (1996, p. 03) esclarece que, “consolidada economicamente, a burguesia, agora conquista o poder político para instaurar a democracia burguesa, cujos primeiros sinais são as declarações de Direitos do Homem e do Cidadão”.

No século XVIII, os direitos sociais, civis e políticos do cidadão foram progressivamente instituídos em países capitalistas mais desenvolvidos como na Inglaterra. Esses direitos figuram em um leque de prerrogativas para que o homem possa atuar na sociedade e no Estado (Coutinho, 1997).

Os direitos de natureza civil se referem às liberdades individuais – direito à vida, à dignidade moral, de pensamento e de crença, de propriedade, dentre

outros. A conquista desses direitos inspirou-se no ideário liberal de dar maior autonomia ao indivíduo frente ao Estado, o que representou uma conquista de caráter libertador e revolucionário num Estado absolutista e arbitrário. Contudo, essa conquista atendeu principalmente, aos interesses de classe dos liberais, pois os direitos civis, segundo Pereira (2009, p. 104), “admitem a desigualdade social, a dominação de classe, a escravidão, a colonização, o domínio da dimensão econômica sobre as dimensões política e social”.

Os direitos políticos surgem a partir século XIX e dizem respeito à participação no exercício do poder político, de votar e também de se tornar membro do Estado, de participação em organismos de representação popular como sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais. Os sujeitos passaram a ter direito de participar na vida pública, nos negócios do Estado e a separação entre o indivíduo e o Estado deixou de ser tão nítida. Contudo, esse direito não foi universal, deixando de incluir quem não é membro da comunidade nacional (Pereira, 2009).

No final do século XIX o capitalismo sofreu profundas transformações em seu método e na sua dinâmica, com reflexos na estrutura social e política nas sociedades envolvidas. O capitalismo concorrencial foi sucedido pelo capitalismo dos monopólios, recolocando, “em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (Netto, 2011, p. 19).

Desta forma, potencializaram-se as contradições fundamentais existentes no capitalismo concorrencial, vinculando-o à novas contradições e antagonismos, necessitando de uma nova modalidade de intervenção do Estado, que é obrigado a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, instituindo direitos (Netto, 2011).

Nesse sentido, segundo Netto (2011) houve

o alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho (NETTO, 2011, p. 27).

Assim, o Estado passa a se caracterizar como a sintetização da correlação de forças entre as classes, com o predomínio de uma delas, a burguesa.

Essas tensões a que se submeteu o capitalismo monopolista neste momento, dentre elas a de compatibilizar o capital acumulado crescente, com a decrescente taxa de lucros e as dificuldades daí decorrentes, fizeram com que o Estado criasse mecanismos de intervenção no interior das relações econômicas, atribuindo a si novas funções. Dentre elas, de acordo com Paiva (2003), fazendo uma análise de Mandel (1986), destacam-se:

- a) encarregar-se, como empresário, dos setores básicos não rentáveis - sobretudo daqueles que fornecem à iniciativa privada energia e matérias-primas fundamentais e infraestrutura a baixo custo;
- b) assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades - realizando assim uma socialização das perdas, a que frequentemente se segue, quando superadas as dificuldades, a reprivatização;
- c) repassar aos monopólios, empresas e complexos tecnológicos construídos com fundos públicos;
- d) subsidiar diretamente empresas monopolistas;
- e) organizar escoadouros que contornem ou atenuem os problemas de realização - compras/encomendas estatais aos grupos monopolistas;
- f) transferir recursos sociais;
- g) investir na manutenção das redes e meios de transporte, ou assumi-las diretamente;
- h) qualificar, através do ensino básico ou profissionalizante, a força de trabalho em função dos interesses do capital (PAIVA, 2003, p. 38).

Paralelo e paradoxalmente, esse período foi marcado por um grande avanço nas lutas do proletariado e do conjunto da classe trabalhadora, quando surgem os partidos operários de massas (Netto, 2011), outros direitos foram se consolidando, como o direito à saúde, à habitação, à previdência pública, pois,

o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. Este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária (NETTO, 2011, p. 29).

É a partir desse momento, no início do século XX, em meados de 1940, que entram em cena os direitos sociais, os quais contemplam o direito à segurança, atendimento das necessidades básicas como alimentação, saúde, renda e permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material criada pela coletividade

(Coutinho, 1997). Guiam-se pelo princípio da igualdade, tendo como responsável pela instituição desses direitos o *Welfare State*⁷ ou Estado de Bem Estar Social.

Viana (1998, p. 61) esclarece que,

as referências teóricas e intelectuais buscadas pelo *Welfare State*, na Inglaterra, como primeira experiência histórica, são atribuídas a Keynes, Beveridge e T. H. Marshall. [...] De forma resumida, três linhas básicas se tornaram consensuais e caracterizaram o Estado de Bem Estar, quais sejam: 1ª) a introdução e ampliação de uma série de serviços sociais universais, nos quais se inclui a Seguridade Social e os serviços de saúde, educação, habitação, emprego e de assistência social; 2ª) a criação e manutenção de políticas de pleno emprego, como uma questão central de investimento público na atividade econômica, tendo em vista garantir o trabalho intensivo, o pleno emprego e a propensão ao consumo, como sustentáculos da economia; 3ª) a implementação de um programa de nacionalização que previa a democratização das relações sociais, mediante o envolvimento do Estado capitalista nos processos de provisão e de regulamentação social, através de medidas fiscais e de leis trabalhistas.

A primeira experiência de Estado de Bem Estar Social surgiu na Europa, em um contexto de fortalecimento da sociedade industrial capitalista, e se consolidou na Inglaterra em 1945, no período pós-guerra, com a ampliação da provisão estatal e a extensão dos serviços sociais. Logo ganhou a adesão de outros países da Europa, se configurando a partir de um pacto social entre empresários e trabalhadores, mediado pelo Estado (Viana, 1998).

O que se configurou como *Welfare State*, segundo Oliveira (2009), também foi uma forma de ampliar as funções sociais e econômicas do Estado, que passou a financiar também a acumulação do capital por meio de subsídios à criação de setores estatais produtivos, financiamento de excedentes agrícolas e, principalmente, não deixou de ser um Estado classista.

Oliveira (2009) afirma que nunca se teve no Brasil um Estado de Bem Estar Social. A autora ressalta ainda que até 1930 a pobreza era considerada um problema de polícia ou uma anomalia da sociedade, “quando o Estado resolveu enfrentar institucionalmente os problemas decorrentes da questão social o fez com medidas pontuais, mais voltadas a regular o mercado” (*idem*, p. 112).

A intensa movimentação política e as manifestações sociais que marcaram a década de 1980 visavam à ampliação e universalização dos direitos

⁷ Pereira (2009b) esclarece que, embora o nome *Welfare State* só passou a ser adotado no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, mas tornou-se usual entre os estudiosos da política social remeter a essa denominação ao final do século XIX, para nomear fatos que consideram estar na origem desse Estado.

sociais. Nesse contexto, surgiram novos sujeitos sociais, o que levou, também, à ampliação do conceito de cidadania, que foi adotado pela Constituição de 1988.

Foi estabelecida, por ocasião da Constituição (1988), a adoção do conceito de Seguridade Social, definido no artigo 194 como um conjunto de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade. Tais ações aparecem com a função de assegurar direitos relacionados à saúde, à previdência social e à assistência, o que significa um grande avanço no campo da cidadania no Brasil.

Entretanto, o acirramento do processo de acumulação, no qual se intensifica a exploração do capital sobre o trabalho, produzem novas e mais eficientes formas de exploração do trabalhador, do qual decorrem outras expressões/manifestações da questão social. O aumento dessa exploração tem por consequência a redução das possibilidades de acesso aos direitos sociais básicos, além de provocar a perda de direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores.

O reconhecimento legal dos direitos, mesmo sendo de fundamental importância, pois os torna um dever do Estado, não garante a sua materialização, sua efetivação. É importante lembrar que a obtenção desses direitos é uma conquista da classe trabalhadora, que, por meio da luta de classes, busca sua concretização.

Embora saibamos que a conquista desses direitos seja da classe trabalhadora, há que se considerar que outra área do conhecimento, o direito (cujo referencial teórico é marxiano), vem tematizando a questão. E, ao fazê-lo, afirma que, na sociedade capitalista, os direitos têm a função de manter a desigualdade social e a dominação entre classes, de regular e consolidar as relações capitalistas. Acreditam que viabilizar direitos significa também agir para manter a lógica de valor do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, para Covre (1991, p. 14), os direitos sociais assumiram grande importância para os detentores do capital, pois são utilizados para administrar a classe trabalhadora, mantendo-a passiva, como receptora destes, que “supostamente devem ser agilizados espontaneamente pelos capitalistas e governantes”.

Assim, no momento em que até mesmo o trabalho torna-se objeto de troca – assalariado – as pessoas, diante do mercado, perdem suas características

de classe, de cultura e de condição econômica, limitando-se a peças que também podem ser trocadas, mas com a autonomia da vontade, tornam-se “sujeitos de direito” (Mascaro, 2013).

Sendo também o Estado uma organização capitalista necessária à reprodução do capitalismo, ele assegura a troca de mercadorias e a exploração da força de trabalho. “O aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho”. (Mascaro, 2013, p. 18). O Estado não pode ser considerado um poder neutro e sim como parte necessária à reprodução capitalista, sendo este o objetivo de sua constituição e formação.

De acordo com Mascaro (2013, p. 18 e 19),

somente é possível a pulverização de sujeito de direito com um aparato político, que seja imediatamente estranho, garantindo e sustentando sua dinâmica [...] E, ao contribuir para tornar explorador e explorado sujeitos de direito, sob um único regime político e um território unificado normativamente, o Estado constitui, ainda afirmativamente, o espaço de uma comunidade, no qual se dá o amálgama de capitalistas e trabalhadores sob o signo de uma pátria ou nação. As sociedades de acumulação do capital, com antagonismo entre capital e trabalho, giram em torno de formas sociais como valor, mercadoria e subjetividade jurídica. Tudo e todos valem num processo de trocas, tornando-se, pois, mercadorias e, para tanto, jungindo-se por meios de vínculos contratuais. Para que possam contratar, os indivíduos são tomados, juridicamente, como sujeitos de direitos. Ao mesmo tempo, uma esfera política a princípio estranha aos próprios sujeitos, com efetividade e aparatos concretos, assegura o reconhecimento da qualidade jurídica desses sujeitos e garante o cumprimento dos vínculos, do capital e dos direitos subjetivos.

Cumpra nesta análise considerar como contraponto, a posição de Covre (1991) e Mascaro (2013) que, embora não neguem e não abram mão dos direitos de cidadania, fazem a crítica ao direito burguês, no qual afirmam que a defesa de “sujeitos de direito” na sociedade capitalista é mais uma forma de domínio do capital, é uma forma jurídica necessária para assegurar os vínculos capitalistas. Nesse sentido, registra-se a necessidade de o serviço social aprofundar a discussão e problematizar a ideia de “sujeito de direitos”, muito adotada na área. O que requer mais que aprofundar, conceber a defesa de direitos como uma bandeira contraditória e limitada, ante a perspectiva do fim da sociedade de classes.

A análise de Mascaro (2013) vai na mesma direção, pois, o que vislumbra é o fim da sociedade de classes e não o fim da garantia de direitos dos trabalhadores. Não obstante ser esta também a perspectiva ética do serviço social

brasileiro, vale ressaltar que a categoria defende e luta pela ampliação dos direitos da classe trabalhadora, por meio de políticas sociais públicas, não como fim, mas como meio de elevar os patamares e as condições de reivindicação de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse sentido, ressalta-se que essa é a perspectiva reafirmada nesta análise, o compromisso do serviço social com a defesa e garantia de direitos de cidadania. Entende-se que este seja um campo contraditório, pois poderá também tencionar a política econômica a ser mais favorável ao trabalho e menos fortalecedora do grande capital, tencionar para que a classe trabalhadora, na disputa da luta de classes, consiga se apropriar de uma parcela maior do fundo público em forma de serviços e provisões que atendam às suas necessidades.

De acordo com Behring (*et all*, 2010, p. 20 e 21),

O fundo público se forma a partir de uma função compulsória – na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções. O fundo público atua na reprodução do capital, retornando, portanto, para seus segmentos especialmente nos momentos de crise; e na reprodução da força de trabalho, a exemplo da implementação de políticas sociais. [...] Por outro lado, o fundo público realiza mediações na própria repartição da mais-valia – pelo que é disputado politicamente pelas várias facções burguesas, cada vez mais dependentes desta espécie de retorno mediado por um Estado, por sua vez, embebido no papel central de assegurar as condições gerais de produção (Mandel, 1982). No mesmo passo, participam também deste processo os trabalhadores retomando parte do trabalho necessário na forma de salários indiretos (políticas sociais) ou na forma de bens públicos de maneira geral, disputando sua repartição em condições desiguais, considerando a correlação de forças na sociedade e no Estado.

O fundo público, em suas diversas formas, e, a partir de regras universais e pactuadas, tornou-se o pressuposto do financiamento da acumulação do capital, atingindo também a população por meio dos gastos sociais, financiando as políticas sociais, por meio dos serviços, programas e benefícios para a proteção da cidadania. Contudo, não se pode negar a existência das contradições e da necessidade da luta política pelas diversas formas de disputa dos recursos advindos do fundo público (Paiva, 2003).

Sustentadas pelo fundo público, as políticas sociais são instrumentos, por meio das quais se materializam os direitos sociais. É por meio delas que a classe

trabalhadora tem acesso aos serviços, provisões e ações que atendam suas necessidades.

No entanto, é preciso reconhecer que, em determinadas conjunturas, a burguesia faz uso das políticas sociais “para desmobilizar a classe trabalhadora, para tentar cooptá-la” (Coutinho, 1997, p. 156), como um instrumento para legitimar sua dominação, ou então, tenta pôr fim ao conjunto de direitos conquistados pela classe trabalhadora, com a intenção de devolver ao mercado a regulação de políticas como a educação, a saúde, a habitação, dentre outras.

A educação, como política pública, tem características comuns a outras políticas sociais, assim como as políticas da Seguridade Social (assistência social, saúde e previdência social), como espaço contraditório, a educação responde tanto às necessidades de desenvolvimento do capital, ao preparar a força de trabalho para suas atividades, quanto aos trabalhadores, ao socializar o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a educação torna-se uma política pública como conquista dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, reivindicação do capital, para que a capacitação para o trabalho deixasse de ser um custo da produção, tornando-se salário indireto (Cislaghi e Silva, 2012).

Na perspectiva da educação burguesa, a política de educação pode ser compreendida como um processo intrinsecamente relacionado à produção, como instituição da sociedade capitalista, gestada e organizada pelo capital, de acordo com seus interesses e mediada pelo Estado.

De acordo com Almeida (2007, p. 3),

a assunção da educação no capitalismo ao patamar de campo de regulação por parte do Estado não elimina o caráter ontológico da educação e nem a restringe à sua dimensão escolarizada. [...] É fundamental, neste sentido, pensar que toda educação tem uma função política e que sob o capitalismo se organizou um tipo novo de intervenção e um esforço de controle da vida social, em especial da educação alçada à qualidade de política pública e, por essa mesma razão, à qualidade de direito social. Ressaltamos, portanto, a complexidade adquirida por essa instância, que denominamos de educação, e que, ao se articular organicamente à reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas ricas e pulsantes contradições.

Do ponto de vista jurídico-formal, a Constituição Federal (1988, Art. 205 e 206) caracteriza a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, a relaciona como essencial para o “desenvolvimento pleno da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e aponta como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Seguindo as mesmas diretrizes, a Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma que a educação é um dos pilares básicos na formação do indivíduo e de sua cidadania, pautada na igualdade de condições para o acesso e permanência, na universalização do atendimento e na democratização da gestão.

A concepção de educação neste contexto assume a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais, torna-se a redentora de todas as mazelas sociais, na qual o indivíduo é responsabilizado por sua condição social e cabe à educação torná-lo mais competente para que possa concorrer no mercado de trabalho, que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social.

Os pressupostos apresentados pela referida lei, transmitem a ideia de que é a baixa escolaridade que impede o desenvolvimento e que o desemprego e a pobreza são decorrentes da falta de capacitação do trabalhador, transferindo para ele a responsabilidade pela condição de desempregado e de pobre (Abreu, 2012).

Contudo, alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que há mobilidade social pela escolaridade, que quanto maior a escolaridade, maiores as condições de acesso ao trabalho. Os dados demonstram ainda que o movimento da taxa de ocupação está diretamente relacionado com a escolaridade dos indivíduos, enquanto o da taxa de não ocupação está inversamente relacionado. Nesse aspecto, a educação é tida ao mesmo tempo como investimento e como propulsora para o desenvolvimento, como fator de produção, sendo condição para inserção social no mercado de trabalho e para o desempenho profissional.

Frigotto (2010) afirma que:

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p.27).

Historicamente, a educação burguesa teve a sua função social subordinada de forma a responder às demandas do capital, tendo como uma consequência dessa subordinação à forma como foi ofertada aos grupos sociais de trabalhadores a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Buscava-se, assim, desenvolver conhecimentos e habilidades que permitissem assegurar os interesses econômicos, políticos e culturais do capital (Frigotto, 2010).

Esse modelo de educação está presente nos dias atuais e se reflete bem na educação profissional, que cumpre seu papel a serviço do capital, pois foi criada para atender crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora e com a função de instruir essas pessoas pelo ensino de um ofício ou profissão, para incorporá-las ao mercado de trabalho, conforme analisado a seguir.

1.1 A relação entre Educação, Trabalho e Política Social na Sociedade Capitalista

Como já abordado anteriormente, o trabalho, de acordo com Marx (1988), é o que possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas e das relações sociais, e não se limita à sua finalidade imediata de produção de bens materiais, mas está no campo da sociabilidade humana, é determinado pelas relações sociais, é a principal atividade humana, que constitui-se a sua história social.

De acordo com Marx (1988), o trabalho é responsável pelo processo de produção e reprodução da vida e revela-se como a forma mais concreta de objetivação e subjetivação do trabalhador, o qual, respectivamente, ao construir o mundo objetivo e transformar a natureza, também se constrói e transforma-se numa totalidade cultural, política e ideológica.

Assim como o trabalho, a educação é entendida como uma “prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 2010, p.34), o homem em suas múltiplas necessidades torna-se o sujeito dos processos educativos e o trabalho, o princípio educativo, fundamental para formação humana.

Na relação entre educação e trabalho numa sociedade capitalista, ambos são entendidos como práticas sociais historicamente construídas e eixos fundamentais na constituição do campo ocupacional.

De acordo com Ramos (2010, p.69):

O trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Dessa forma, a relação entre educação e trabalho contribui para a qualificação humana, contribui com o desenvolvimento de suas condições físicas, mentais, afetivas, na satisfação de suas necessidades de formação humana. Seria o que Marx e Engels postularam como a união do trabalho manual, produtivo, industrial com o trabalho intelectual (Frigotto, 2010).

Na sociedade capitalista o que predomina é uma lógica de mercado, em que a educação está subordinada aos interesses do capital, que resulta na diferenciação de educação ou de formação para a classe trabalhadora e para a elite, na hegemonia do privado sobre o público, na falta de compromisso social com a educação no seu sentido lato e universal.

A educação institucionalizada (...) serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (...) O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O que questiona-se é, se esse modelo de educação na sociedade capitalista poderá consolidar a educação como política de formação para a cidadania e a liberdade ou apenas para atender aos interesses estritos do capital. Como política social é um espaço contraditório, por isso, reafirma-se que, ao mesmo tempo em que atende aos interesses do capital, pode representar distintas formas de apropriação da riqueza socialmente produzida às classes trabalhadoras, um meio

de elevar as suas condições de vida e também de contribuir para elevar a consciência política dessa classe.

Na sociedade capitalista moderna e burguesa, a educação, que até algum tempo atrás era restrita a poucos, está se generalizando, tornando-se uma das formas de domínio do capital (Lombardi e Saviani, 2008), servindo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do capital, como também gerar e transmitir valores que legitima os interesses dominantes.

Cislaghi e Silva (2012) esclarecem que

esse papel que cumpre na reprodução social não torna a educação formal como política implementada e/ou regulada pelo Estado, por si só, nem capaz de sustentar o sistema do capital nem de fornecer soluções emancipadoras radicais. Sua função é produzir a conformidade e o consenso tanto quanto for possível, dentro dos seus limites institucionalizados. Dessa maneira, as reformas dentro da educação, por mais progressivas que sejam, não desafiam a lógica do capitalismo enquanto uma mudança institucional isolada. Elas podem eliminar os piores efeitos da ordem reprodutiva do capital, mas não eliminar seus fundamentos causais (CISLAGHI e SILVA, 2012, p. 510).

A educação capitalista, segundo Debrey (2003) está estruturada de forma a reproduzir as contradições que delineiam a ideologia burguesa e expressa com muita nitidez as relações sociais próprias do capitalismo, idealizada e realizada pela burguesia como instrumento para reduzir o homem em membro da sociedade burguesa, em indivíduo egoísta e independente, “ajustado” a essa sociedade.

É responsável não só pela reprodução das diversas habilidades necessárias para a realização das atividades produtivas, mas também pela produção e reprodução da estrutura de valores, sua relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, é marcado por concepções conflitantes e antagônicas.

Sob o domínio do capital, a educação assegura que os indivíduos tomem como suas as metas de reprodução do sistema, faz com que eles internalizem a legitimidade de sua posição na hierarquia social, assegurando assim, os parâmetros reprodutivos do sistema do capital (Mészáros, 2008).

Assim, podemos constatar que

as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios

reprodutivos orientadores e dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais (MÉSZÁROS, 2008, p. 45 e 46).

Nessa perspectiva, observa-se que a educação formal não é capaz de fornecer, por si só, uma alternativa emancipadora. Ao contrário, uma de suas funções na sociedade é produzir conformidade, “apenas a mais ampla das concepções de educação pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2008, p. 48).

Para isso, a educação deve ser compreendida como:

uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

É a partir dessa compreensão que se constroem as possibilidades de uma educação emancipadora. A educação não deve estar submetida à lógica da mercantilização e privatização, é necessário uma ruptura democrática do monopólio do conhecimento e das práticas educacionais dominantes. Assim, não deve se restringir à educação escolarizada, organizada sob forma de política pública, embora não se construa sem ela,

visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção dos projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil (ALMEIDA, N., 2007, p. 3).

Necessário se faz que todos e todas, sem distinção de classe, gênero, raça, origem étnica, condições físicas, possam ter acesso ao conhecimento como um bem comum, que a educação de qualidade não esteja disponível somente para os que têm condições de pagar por ela.

Para Mézáros (2008), não há possibilidade de mudanças no sistema educacional de forma exitosa e inclusiva no modo de produção capitalista. Para o autor, é necessário o rompimento com a lógica do capital para que se crie uma alternativa educacional que seja diferente e significativa, pois essa lógica é desigual por natureza e não assegura condições iguais para todos, pois é da essência do capital que ela seja desigual.

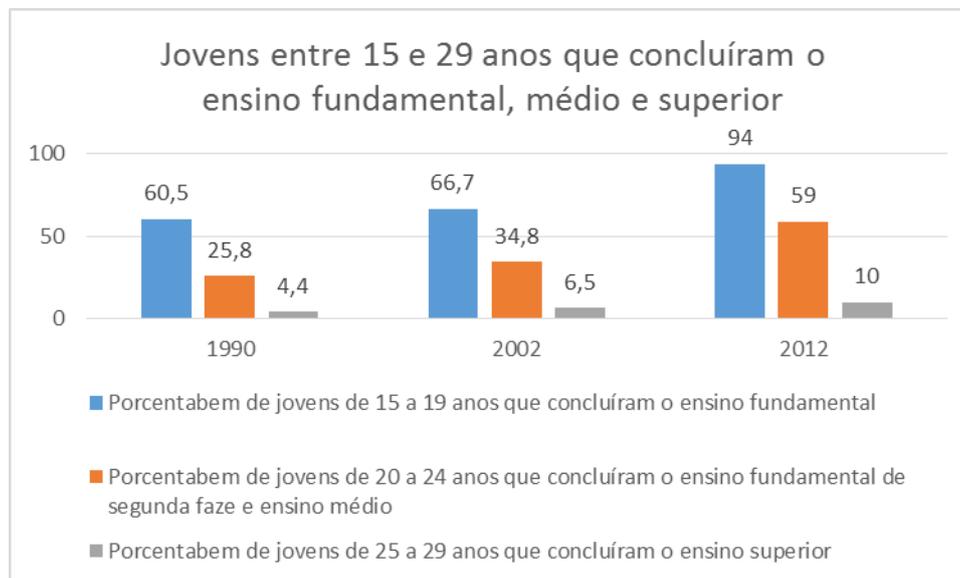
Com o intuito de consolidar uma concepção democrática do direito à educação, o Estado utiliza como instrumento político a disseminação da ideia de que no Brasil esse direito é assegurado, garantindo a “igualdade de oportunidades” para o acesso e a permanência do estudante na escola. Mas o que se constata é a fragmentação das ações em políticas focais, fazendo reformas que não confrontam os interesses do capital.

Nesse sentido, Gentili (2008, p. 35) afirma que:

Enquanto os pobres eram excluídos do acesso à escola, seu direito à educação era negado por uma barreira difícil de transpor e herdada de geração em geração. E quando finalmente conquistaram esse acesso, eles foram confinados a instituições educacionais iguais a eles: pobres ou muito pobres, enquanto os mais ricos mantinham seus privilégios, monopolizando agora não mais o acesso à escola, mas às boas escolas. A barreira da exclusão transferiu-se para o interior dos próprios sistemas educacionais, no âmbito de uma grande expansão quantitativa e de uma não menos intensa segmentação institucional.

A política educacional apresenta alguns dados que refletem a conjuntura. Dados do Panorama Social da América Latina, Síntese – 2014, elaborados pela CEPAL, demonstram que nos últimos 20 anos o índice de acesso à educação fundamental e “secundária” (ensino fundamental de segunda fase e ensino médio) cresceu consideravelmente. No entanto, o mesmo não ocorreu com o acesso à educação “terciária” (ensino superior), com um acréscimo de 5,6%, de 1990 para 2012, na quantidade de jovens que concluíram o ensino superior (Panorama Social da América Latina - CEPAL, 2014, p 24).

Figura 1: Porcentagem de jovens que concluíram o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior na América Latina.



Fonte: CEPAL. Elaboração da autora.

Conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2010, o índice de analfabetismo entre jovens de 11 a 14 anos era de 3,24% e de 11,82% entre adultos com mais de 25 anos, e somente 47,47% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguiram concluir o ensino médio (IPEA, 2015).

O INEP, por meio do Censo da Educação Superior em 2012, traz dados alarmantes relacionados às taxas de escolarização da população adulta no Brasil, os quais confirmam os dados do IPEA. A tabela abaixo traz a análise das taxas de escolarização na educação superior, em que as desigualdades geográficas ficam evidenciadas ao se analisar as diferenças das taxas de escolarização por região.

Tabela 1: Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012

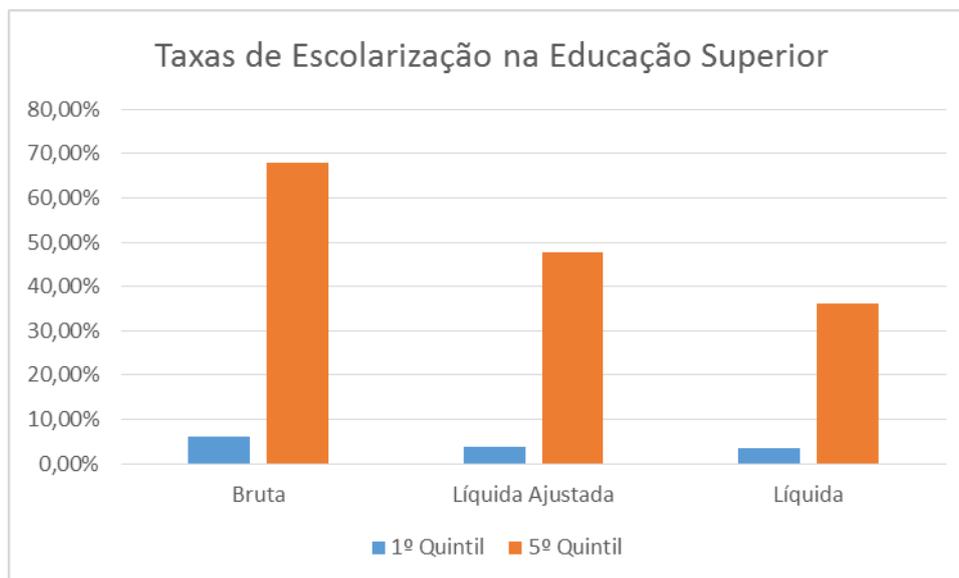
| Brasil/Região Geográfica | Taxa de Escolarização |
|---------------------------------|------------------------------|
| Brasil | 28,7% |
| Região Centro-oeste | 35,3% |
| Região Nordeste | 24,5% |
| Região Norte | 22,4% |
| Região Sudeste | 30,9% |
| Região Sul | 34,5% |

Fonte: IPEA. Elaboração da autora.

Esses dados demonstram que boa parcela da população, principalmente adulta, não teve acesso à escola, e os que tiveram, muitos concluíram o ensino fundamental, mas não tiveram condições de concluir o ensino médio, pois precisam abandonar a escola para trabalhar e sustentar suas famílias. Ainda de acordo com o Atlas (IPEA, 2015), em 2010, 35,24% da população de 18 anos ou mais, sem ensino fundamental completo, estavam vinculadas a algum tipo de ocupação informal, sem vínculos empregatícios.

O gráfico a seguir traz dados referentes ao 1º quintil de renda de uma população, que refere-se aos 20% mais pobres, e ao 5º quintil de renda, que diz respeito aos 20% mais ricos e evidencia a enorme diferença na taxa de escolarização entre os mais ricos e os mais pobres no país, demonstrando que as dificuldades de acesso à educação superior ainda se constituem a essência da realidade do Brasil.

Figura 2: Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo o Quintil de Renda – Brasil – 2012



Fonte: IBGE, 2012. Gráfico elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do PNAD.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre 2000 e 2008 havia no mundo mais de 215 milhões de crianças trabalhando, das quais, mais da metade, realizando trabalho perigoso. No Brasil, segundo o IBGE, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão trabalhando, destes, 1,2 milhão estão na faixa entre 5 e 13 anos e mais de 34 milhões de adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos trabalhavam ou procuravam trabalho no ano de 2009 (OIT – 2013; IBGE – 2010).

O relatório da OIT argumenta que o trabalho infantil é impulsionado pelas vulnerabilidades familiares associadas à pobreza, pois essas famílias precisam contar com a mão de obra dos filhos para constituírem uma renda que lhes garanta condições mínimas de sobrevivência, o que faz com que muitas dessas crianças e adolescentes deixem a escola para trabalhar.

O Panorama Social da América Latina traz dados que informam que a taxa de pobreza da América Latina em 2013 foi de 28,1% da população, enquanto a indigência, ou pobreza extrema, alcançou 11,7%. Estas porcentagens equivalem a 165 milhões de pessoas em situação de pobreza, dos quais 69 milhões são pessoas em situação de pobreza extrema. No Brasil, entre 2012 e 2013, registrou-se uma queda da taxa de pobreza de 0,6 pontos percentuais, mas um incremento da taxa de

indigência de 0,5 pontos percentuais (Panorama Social da América Latina - CEPAL, 2014, ps. 12 e 13).

Essa lógica mundial, que gera os indicadores apresentados, é constituinte também da situação de pobreza e de dificuldade econômica encontrada na realidade dos estudantes do IFG.

Tabela 2: Renda familiar bruta dos estudantes que recebem auxílio financeiro no IFG-Câmpus Inhumas.

| Renda Familiar | Até 1 s/m | 1 à 2 s/m | 2 à 3 s/m | 4 à 5 s/m |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Quantidade de estudantes | 46 | 76 | 49 | 4 |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Conforme observado na tabela 2, a maioria dos estudantes que recebem auxílio possui renda familiar bruta de 1 a 2 salários mínimos. Esses dados demonstram que 62% famílias se encontram em situações de pobreza ou de extrema pobreza, levando-se em consideração a renda *per capita* familiar.

Tabela 3: Renda familiar per capita dos estudantes que recebem auxílio no IFG-Câmpus Inhumas.

| Renda Familiar <i>per capita</i> | Até ½ S/M | ½ à 1 S/M | 1 à 2 S/M | Acima de 3 S/M | Total |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------|
| Quantidade de estudantes | 110 | 61 | 4 | 0 | 175 |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Para Martins (2013, p. 6), “a consolidação do direito à educação está estreitamente vinculada ao reconhecimento da desigualdade social (...) considerando que esse fenômeno perpassa também o ambiente educacional”. Alves (2002, p. 3) complementa que a educação não se tornou ainda um direito de todos,

forjando-se um quadro extremamente injusto e desigual tanto no campo das oportunidades de acesso a níveis cada vez mais complexos de ensino, quanto no campo da qualidade de oferta dos serviços educacionais existentes no país. Podemos ainda afirmar que as condições socioeconômicas dos alunos das IES públicas refletem uma realidade semelhante àquela a que é submetida a população brasileira.

As oportunidades de acesso à escola não garantem, por si só, meios para usufruir desse direito, não garantem condições para a permanência do estudante na escola, não assegura a democratização ampla e efetiva de acesso ao direito à educação.

O direito à educação, de acordo com Coutinho (1997) foi, dentre os direitos sociais, o primeiro a ser reconhecido e requer mais investimentos, prioridade no uso dos recursos e no desenvolvimento de programas que de fato universalizem o acesso à educação e reduzam os níveis de desigualdade.

Para que a educação seja efetivada como direito social se faz necessário assegurar ao estudante não só o acesso às instituições escolares, mas, principalmente, meios de permanência e melhores condições no exercício das suas atividades acadêmicas.

O modelo de educação na sociedade capitalista, que tem a sua função social subordinada de forma a responder às demandas do capital, é desigual por origem e não assegura condições iguais para todos. É da sua lógica que ela seja desigual, que reproduza diferenças, exista como mercadoria, e que o público tenha sempre uma desvantagem em relação ao privado. Expressa dificuldades decorrentes das diferenças sociais, políticas e econômicas existentes nesse modelo de produção, que demandam por políticas sociais que respondam por estes problemas.

Assim sendo, a política de educação não pode ser pensada de forma isolada das demais políticas sociais, pois ela é determinante e determinada pelo processo de produção e reprodução social. Deve ser pensada de forma que possibilite o acesso a outros direitos que proporcione ao estudante condições de vida que lhe assegure permanecer na escola. É preciso que ela tenha conexão com as outras políticas sociais, considerando que o estudante tem necessidades que devem ser atendidas pelas demais políticas.

1.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a Trajetória do Ifg

A concepção de educação profissional passa pelo entendimento de que é por meio do trabalho que o homem produz suas condições de existência. Portanto, é nesse processo que vão surgindo e se estruturando as profissões, sofrendo determinações e mediações históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais no decorrer de sua trajetória.

A educação profissional configura-se também como um processo educacional que visa o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma profissão, e que possibilite o desenvolvimento do trabalhador e cidadão em sua totalidade. Sousa (2004 *apud* Abreu, 2012, p.32) pontua que “trabalho e educação são, portanto, os dois vetores fundamentais na constituição do campo ocupacional e assumem configurações históricas diferenciadas que só podem ser compreendidas se situadas e datadas”. Complementa que a educação profissional se faz de um conjunto de medidas relacionadas à maneira como o processo de trabalho foi estruturado num dado contexto histórico. Inclui-se, nesse processo, a organização de máquinas e de homens em uma base produtiva, e a organização do Estado, das instituições empresariais e de trabalhadores, bem como suas formas de pactuação (Abreu, 2012).

A apreensão do conceito da educação profissional deve considerar que, estando inserida numa determinada sociedade, a forma de organização dessa política está articulada às novas necessidades educacionais postas pelo mundo do trabalho, levando-se em conta as relações de dominação e exploração inerentes ao capitalismo e as manifestações da questão social que surgem nesse processo.

A educação profissional é uma necessidade do capital no sentido de contribuir com a reprodução das habilidades necessárias para a realização das atividades produtivas e também pela produção e reprodução da estrutura de valores ideológicos.

Atualmente, segundo Abreu (2012), essa perspectiva se traduz na ideia abstrata de empregabilidade, o que atribui aos processos educativos e ao trabalhador a grande responsabilidade pela inserção desse trabalhador no mundo do trabalho. Desta forma, segundo a autora, esta é uma das ideologias mais

sustentadas pela sociedade capitalista sobre a educação, bem como a afirmação de que ela, em harmonia com a revolução científico-tecnológica, “permite inserir as nações da periferia e da semiperiferia no admirável mundo globalizado e de que todos os que fizerem opções educacionais corretas terão um futuro grandioso” (Leher, 2004, p. 870).

Na sociedade capitalista a educação assume ainda a função de suprir necessidades geradas pelas desigualdades sociais, tida como responsável por acabar com as manifestações da questão social, pois acredita-se que estas decorrem da falta de acesso à escolarização, que o sujeito só enfrenta situação de pobreza⁸ porque não teve acesso à escola.

A origem da educação profissional e tecnológica no Brasil é resultado dessa concepção. De acordo com Costa (2015) em sua pesquisa sobre a política nacional de educação profissionalizante no Brasil, desde 1809 houve tentativas de criação de escolas profissionalizantes. Segundo ela,

desde 1809 existiu o Colégio de Fábricas pelo Príncipe Regente, D. João VI; em 1816 a Escola de Belas Artes; em 1861, o Instituto Comercial no Rio de Janeiro; os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em 1854; os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858; que foram se espalhando pelo Brasil ao longo dos anos, em 1872, em Salvador, 1880, Recife, em São Paulo em 1882, Maceió 1884 e, em Ouro Preto, em 1886 (COSTA, 2015, p. 29).

Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, o Decreto Federal nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909 dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que disponibiliza ensino profissional primário e gratuito com o objetivo de facilitar às

⁸ De acordo com o IPEA, a variável central utilizada para determinar os níveis de pobreza e extrema pobreza é a renda per capita de uma família comparada com o custo para a satisfação de suas necessidades básicas, outro índice bastante utilizado é o estabelecido pelo Banco Mundial, em que considera pobres aqueles que vivem com menos de um dólar por dia. Contudo, esses índices e variáveis têm sido bastante criticados por serem perspectivas muito limitadas, por não levarem em consideração aspectos essenciais como saúde, educação, saneamento básico e moradia. Com o objetivo de construir um indicador que sintetizasse as dimensões relevantes da pobreza, foi criado em 1997, o Índice de Pobreza Humana (IPH), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em que elegeram como dimensões, componentes e indicadores a vulnerabilidade, a falta de acesso ao conhecimento, acesso ao trabalho, escassez de recursos, desenvolvimento infantil, dentre outros. De acordo com Yazbek (2009, p. 73), a noção de pobreza é “ampla, ambígua e supõe gradações. Embora seja uma concepção relativa, dada a pluralidade de situações que comporta, usualmente vem sendo medida através de indicadores de renda (múltiplos e submúltiplos do salário mínimo) e emprego, ao lado do usufruto de recursos sociais” como saúde, educação, transporte, dentre outros que interferem na determinação do padrão de vida.

classes operárias os meios de vencer as dificuldades que enfrentam decorrentes da situação de pobreza,

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Este decreto propôs a criação de uma Escola de Aprendizizes e Artífices em cada uma das capitais do país para se ministrar o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários para formação de operários e contramestres, para que os jovens, menores de idade, pudessem aprender um ofício.

O IFG foi criado por ocasião deste decreto (nesse momento Escola de Aprendizizes e Artífices), estando entre as 19 escolas criadas em todo o país, uma em cada capital, sendo, nessa época, Vila Boa a capital do estado, que atualmente recebe o nome de Cidade de Goiás. A então Escola de Aprendizizes e Artífices na capital goiana tinha o objetivo de capacitar os estudantes, por meio de cursos e oficinas de forjas e serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria, empalhação, selaria e correaria.

Com o advento da terceira revolução industrial, em meados de 1940, o capital necessitou de trabalhadores intelectuais para serem inseridos na produção, com qualificações para supervisionar as máquinas e os processos de trabalho e com capacidades específicas tanto para a produção quanto para a comercialização das mercadorias. Para que isso fosse possível, se fez necessário aumentar o número de acesso dos trabalhadores às universidades.

Assim, em 1942, o IFG transfere-se para Goiânia, que acabara de se tornar a capital do estado, criando novos cursos técnicos na área industrial, integrados ao ensino médio, passando a chamar Escola Técnica de Goiânia.

Em 1959, a Escola se tornou autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, financeira, patrimonial e pedagógica e, em agosto de 1965, recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Goiás.

No Brasil, esse processo de massificação da educação tecnológica e reformas universitárias se dá no período da ditadura, a partir de 1968, com o objetivo de adequar o ensino superior às necessidades do capital, surgindo nesse ano a

Reforma Universitária⁹. Esta medida, por um lado, modernizou parte das universidades federais e algumas instituições estaduais, criando algumas condições para que as universidades passassem a articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão e; por outro lado, criou condições para o surgimento do ensino privado e de instituições voltadas apenas para o ensino profissionalizante.

Nos anos 1970, o Governo Militar brasileiro, empenhado na modernização conservadora, apoiou a expansão do ensino superior. No período houve importante crescimento da pós-graduação e da pesquisa em áreas básicas [...] em consonância com os organismos internacionais e os interesses econômicos e estratégicos da ditadura militar (LEHER, 2001, p. 179).

Com o fim do regime militar e, com ele, o início da crise e da recessão, o sistema educacional sofreu grandes perdas devido a acordos firmados com Fundo Monetário Internacional (FMI), que acreditavam não haver necessidade de o governo financiar produção de conhecimento, sujeitando as universidades e os IFs apenas à preparação de mão-de-obra para atender as necessidades do mercado.

A partir da década de 1990, foram promovidas reformas educacionais, inspiradas nas diretrizes de organismos financeiros internacionais e quase sempre financiadas por eles, com a justificativa de que as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos exigiam um trabalhador com qualificações que atendessem às novas necessidades do mercado.

Barreto e Leher (2008, p. 425), esclarecem que esses organismos, em especial o Banco Mundial, publicaram uma série de textos que buscaram promover uma associação entre a redução da pobreza e a educação superior, ao mesmo tempo em que reduziam a educação superior a treinamento, com indicações claras da reforma, enfatizando que a educação à distância e os programas de aprendizagem aberta poderiam aumentar o acesso dos grupos “desprivilegiados”, de forma efetiva e a baixo custo.

Nas publicações do Banco Mundial, segundo os autores, houve, ainda, referências à superação de obstáculos como "movimentos estudantis fortes", assim como ao "desenvolvimento de instituições não-universitárias e ao financiamento privado, visando produzir as qualificações exigidas por uma economia de mercado"

⁹ Iniciada pelo Governo Castelo Branco, por meio dos decretos nº 53 de 18/11/1966 e 252 de 28/02/1967, estabeleceu uma nova organização ao ensino superior no Brasil, criando novas universidades (Fernandes, 1975). Foi tema de reivindicação das lutas de movimentos liberais como os Pioneiros da Escola Nova e, na década de 1960, ganhou proporções de um “Movimento de Reforma Universitária”, para maiores informações buscar Fernandes, 1975; 1989.

(Barreto e Leher, 2008, p. 425), a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Com esse objetivo, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação se empenhou no intuito de criar novas formas de ensino nas escolas técnicas, em transformá-las em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFETs), e em instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei nº 8.948/94, regulamentada em 1997 pelo Decreto nº 2.406 (Gonçalves, 2014).

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

Seguindo esse direcionamento, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traçou novos direcionamentos para a educação profissional, definindo-a com foco no mercado, objetivando a empregabilidade.

A nova divisão do trabalho e da produção, a crescente articulação entre os mercados nacionais em mercados regionais e mundial, a expansão das corporações transnacionais, a reforma do Estado, a desestatização da economia, a privatização de empresas produtivas governamentais, dentre outros, institui e expande as bases sociais e as polarizações que expressam o neoliberalismo, e estão presentes na vida intelectual em geral, permeiam as universidades e outras instituições de ensino e pesquisa (Ianni, 2011).

A respeito do ideário neoliberal, Netto e Braz (2006, p. 227), esclarecem que

essa ideologia legítima precisamente o projeto do capital monopolista, de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia. O Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s), o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais.

Refletindo a política neoliberal vivenciada pelo Brasil nesse momento, o Decreto nº 2.208/1997, publicado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), instituiu a reforma da educação profissional, possibilitando a separação do ensino médio com a educação profissional, o que representou uma regressão no campo educacional. Tal educação profissionalizante no Brasil assumiu um caráter dual, que diz respeito às diferenças de qualidade na educação, com cursos de menor custo e menor duração e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres (Ciavatta e Ramos, 2011).

Segundo Debrey (2003, p. 11),

na reforma da educação profissional, a separação entre formação propedêutica e técnica, objetivando um perfil utilitarista e pragmático (mediante o sistema de módulos) como forma de adequação ao mercado, não consegue atender aos interesses da reestruturação do capital. [...] evidenciou-se o sentido hegemônico do capital e seu corolário neoliberal na efetivação da dualidade estrutural na educação, imposta de forma autoritária pela legislação específica (Decreto 2.208/1997), mantendo assim, a separação entre saber científico e fazer técnico produtivo, mediante a modularização.

Em março de 1999, a Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em CEFET-GO. Nesse momento, passou a ofertar cursos superiores, mantendo como prioridade a oferta de educação tecnológica, ampliando, assim, o dualismo da educação. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 28),

no caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

O Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava a educação profissional, favorecendo e fortalecendo a dualidade entre o ensino regular e a educação profissional, foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, sancionado pelo Governo Lula (2003 a 2011), e contou com a participação da sociedade civil organizada (organizações não governamentais, dos segmentos empresarial e governamental) e de educadores na construção de diferentes propostas de política pública para o ensino médio e profissional, durante todo o ano de 2003, até a aprovação do Decreto nº 5.154, em julho de 2004.

Numa tentativa de integrar a educação formal e a profissional, foi sancionado em 2004 o Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta a educação profissional,

entretanto, esse objetivo não se consolidou. Ao invés de uma ruptura entre ensino médio e ensino técnico, conforme estabelecia o Decreto nº 2.208/97, manteve-se a possibilidade do ensino médio concomitante ao ensino técnico, além da “persistência da dualidade estrutural, travestida por uma multiplicidade de possibilidades entre ensino médio e formação profissional, verticalização da educação profissional até o ensino superior” (Gonçalves, 2014, p. 67) e do favorecimento da concessão da formação profissional por entidades privadas.

Leher (2004) esclarece que as medidas encaminhadas pelo governo de Lula (2003 a 2011), como o Decreto nº 5.154/2004 (citado acima), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Educação e o Projeto de Lei de Inovação Tecnológica, representaram uma ação articulada sobre a educação superior que é a Parceria Público-Privado, regulamentada pela Lei 11.079/2004. Esta lei contribuiu para a expansão da educação superior por meio do fornecimento privado subsidiado por verbas públicas, opção que reduziu o número de novas matrículas e, contribuiu também para o aumento da privatização da educação no Brasil.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz dados que confirmam essa realidade, ao demonstrarem os índices de crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, no período entre 2009 e 2012, no qual o crescimento maior foi das instituições privadas. Em termos percentuais, as instituições da rede pública apresentaram maior crescimento em relação às da rede privadas (24,1% e 2,1%, respectivamente), porém, ainda predominam as instituições privadas, com participação de 87,4%.

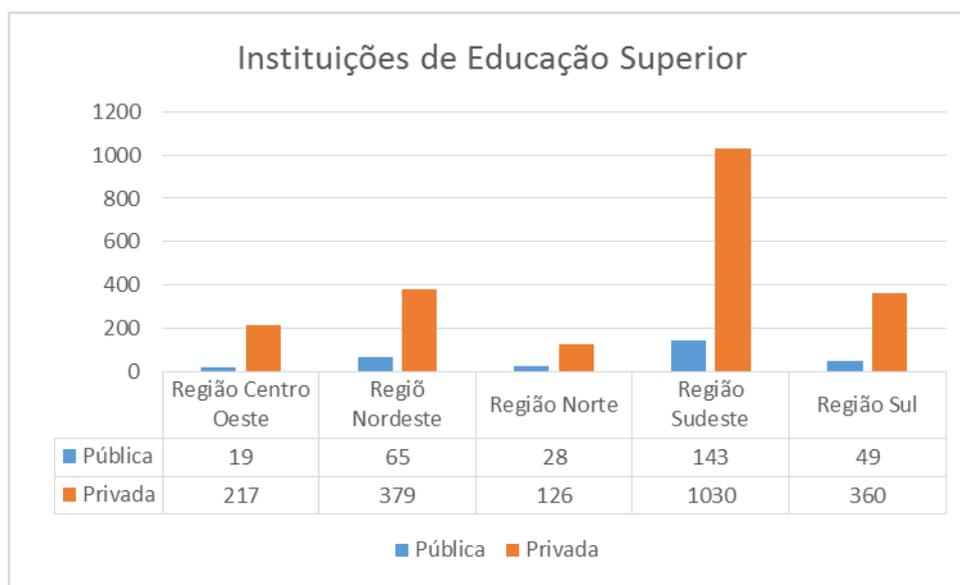
Tabela 4: Evolução do Número de Instituições de Educação Superior no Brasil – 2009-2012

| Ano | Total | Categoria Administrativa | | | |
|------|-------|--------------------------|----------|-----------|---------|
| | | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2009 | 2.314 | 94 | 84 | 67 | 2.069 |
| 2010 | 2.378 | 99 | 108 | 71 | 2.100 |
| 2011 | 2.365 | 103 | 110 | 71 | 2.081 |
| 2012 | 2.416 | 103 | 116 | 85 | 2.112 |

Fonte: MEC/Inep. Elaboração: Inep.

Em 2012, 87,4% das IES no Brasil eram privadas. Supomos que esse número atualmente seja maior, pois somente no período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada (INEP, 2013).

Figura 3: – Número de Instituições de Educação Superior - Pública e Privada - Brasil – 2012



Fonte: MEC/Inep. Elaboração: Inep.

Mascaro (2015), fazendo uma análise de Dahmer (2008), pontua que o crescimento das instituições educacionais privadas necessita de uma ideologia que justifique essa expansão e que anule a concepção de educação como direito. Dessa forma,

esta ideologia hoje vem sendo propagada pelos preceitos neoliberais difundidos no Brasil a partir dos anos 1990 com o processo de reestruturação do capital e de mercantilização da educação, base justificadora das diretrizes preconizadas em diversos documentos formulados pelos organismos internacionais, responsáveis, juntamente com o consentimento da burguesia nacional, na definição das políticas educacionais recentes. São exemplos destes organismos o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (MASCARO, 2015, p. 34).

Essa característica da educação, prezando por uma formação ditada pelas orientações mercantis, fortalece ainda mais a dualidade existente no sistema educacional, adotando práticas neoliberais determinadas pelo FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Co-

mércio (OMC). O sistema educacional passa a adotar o enfoque da vasta produção, mesclando “ciência, ideologia e utopia” (Ianni, 2011, p. 218).

Atualmente, a polaridade entre educação de qualidade e educação sem qualidade se reflete na educação superior. Embora existam propostas do Governo Federal de democratização do acesso ao ensino superior, como: o REUNI, instituído pelo Decreto Nº 6.096/2007, os sistemas de cotas (Lei nº 12.711/2012); Sistema de Seleção Unificada (SISU) que oferece vagas em instituições públicas de ensino superior aos estudantes participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e as chamadas políticas de ações afirmativas, que visam dar acesso a negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda em universidades, tendo direito a 25% das vagas em todas as universidades e institutos federais, e que representam tentativa de reverter essa lógica, é perceptível que

o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2010, p.27).

As considerações deste autor vão ao encontro das observações de Ciavatta e Ramos (2011), que afirmam a

tendência dual do ensino médio na sua relação com a educação profissional, criada para atender jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa que historicamente não tiveram acesso à educação profissional e superior públicas (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p.29).

Desta forma, os dados relacionados à renda dos estudantes que receberam auxílio financeiro no Câmpus Inhumas no ano de 2014, nos permitem afirmar que esta realidade expressa a existência desta tendência dual de educação, na qual a elite se prepara para a educação superior pública ou em instituições particulares, e a classe trabalhadora, para a educação profissional nos institutos federais. Observa-se que, dos 175 estudantes que recebem o auxílio, 43% tem renda familiar bruta entre um e dois salários mínimos e 26% tem renda inferior a um salário e deste total de alunos, 173 são provenientes de escolas públicas.

Entretanto, conforme esclarece Gonçalves (2014), o jogo de forças existentes na política educacional que define a superação, ou não, da dualidade educacional,

ultrapassa regimes ditatoriais e democráticos, governos civis e militares e, em cada contexto sócio histórico essa disputa é materializada em documentos legais como constituições, leis orgânicas e decretos, os quais evidenciam interesses econômicos, político-pedagógicos, e ideo-políticos em disputa. Depreende-se, portanto, que a dualidade educacional entre o ensino médio e a educação profissional não é uma problemática só conjuntural, mas também estrutural que, na história brasileira, expressa-se pela reprodução das relações de desigualdades entre as classes sociais (GONÇALVES, 2014, p. 59).

A autora complementa dizendo que as desigualdades educacionais existentes em nosso país é uma das formas de manifestação da formação histórica, de modernização conservadora, associada ao grande capital e que a dualidade permanece nos dias atuais, embora apresentando-se sob novas formas ou configurações.

A dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos: o primeiro diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o segundo inclui cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; por último o terceiro é constituído por programas de financiamento educacional que vêm influenciando significativamente a expansão de vagas e multiplicação de alternativas formativas no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior (GONÇALVES, 2014, p. 63).

O SISU é um exemplo do primeiro grupo, trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Este processo possibilita que o candidato faça suas opções de inscrição, dentre as vagas ofertadas pelas instituições, definindo se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência ou às vagas destinadas a políticas afirmativas. O PROEJA, pode ser citado como exemplo do segundo grupo e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é um programa do MEC destinado a financiar a graduação em universidades particulares, como exemplo do terceiro grupo.

Leher (2004), afirma que essas parcerias entre o público e o privado redefinem as instituições públicas e contribuem para a inexistência de uma fronteira entre o público e o privado, transformando a educação em mercadoria e a universidade em um lugar de “capitalismo acadêmico”,

quando o Executivo apresenta o Programa Universidade para Todos (PROUNI) para a sociedade, o que é mostrado é sobretudo a imagem de que, doravante, os muito pobres, os negros e os egressos das escolas públicas finalmente terão acesso à educação superior. Somente com esforço teórico e analítico, é possível concluir que a sua essência é o

estabelecimento de Parcerias Público-Privado também no campo da educação. [...] O estabelecimento desse tipo de parceria na educação terá implicações profundas, repercutindo em todos os níveis e modalidades. Essas parcerias redefinem o dever do Estado na realização do direito à educação, ampliando a esfera privada em detrimento da esfera pública (LEHER, 2004, p. 871).

É oportuno informar que, confirmando essa análise, no dia 09 de novembro de 2015, por meio da Portaria Nº 38, o Ministério da Educação (MEC) liberou recursos no valor de R\$100 milhões para oferta de vagas de formação profissional para o SENAI e R\$10 milhões para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De acordo com esta Portaria, essas instituições

na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, estão aptas a receber recursos financeiros no total de R\$ 110.000.000,00 (Portaria nº 38, de 09 de novembro de 2015).

Conforme destaca Leher (2004, p. 886), “os benefícios dessas atividades acabam privilegiando poucos e pequenos grupos, cujo foco de trabalho está dirigido para as atividades que as empresas consideram de seu interesse”.

O Programa de Expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para Otranto (2011), teve início em 1978 quando três Escolas Técnicas se transformaram em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFETs): as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, “pois a partir desse primeiro movimento, outras instituições reivindicaram o mesmo *status*, considerado superior dentro da educação profissional” (Otranto, 2011, p. 6) e teve continuidade com o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando em CEFET todas as demais Escolas Técnicas Federais.

A primeira fase do atual Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional está inserido no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e teve início em 2003 (2003-2010) com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2006, o CEFET-GO, que até então contava com a Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, criada em 1988, passou a ter em sua composição a Unidade de Ensino Descentralizada de Inhumas, inaugurada em 2007.

Na segunda fase desse processo de expansão, lançada em 2007, tendo início em 2011 (2011-2012), o Governo Federal implantou mais 150 novas unidades

de ensino em todo país. Dando continuidade a esse processo de expansão, em 2008 houve a criação de mais duas unidades do CEFET-GO, Itumbiara e Uruaçu.

Em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, o CEFET-GO tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, integrando, juntamente com o IFGoiano, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Goiás, vinculada ao MEC. Desde então, todas as unidades receberam a denominação de câmpus.

No início de 2010 foram implantados três novos câmpus, em Anápolis, Formosa e Luziânia. A terceira fase do processo de expansão foi anunciada em 2011, no Governo Dilma (2011-2018), previa a instalação de mais 208 novas unidades. Em Goiás foram implantados, em 2012, mais dois câmpus, um em Aparecida de Goiânia e outro na Cidade de Goiás. Em abril de 2014, a capital goiana passou a contar com dois câmpus mais areitoria, com a implantação do câmpus Goiânia Oeste, sendo implantado também neste período o câmpus de Águas Lindas, Senador Canedo e Valparaíso. São, atualmente, 15 câmpus vinculados ao IFG e mais 12 vinculados ao IFGoiano.

A principal argumentação sobre a necessidade da expansão reforça a concepção da educação profissional e tecnológica como responsável por alavancar o desenvolvimento do país e promover inserção profissional na perspectiva da inclusão social. É certo que não há garantia de emprego para todos porque não é a falta de qualificação dos trabalhadores que gera o desemprego, mas esse, assim como o processo de precarização do trabalho, decorrem da lógica própria do sistema, agravada com a crise endógena do capitalismo e do seu processo de reestruturação¹⁰.

Contudo, há que se levar em consideração que a sociedade capitalista se fundamenta nas relações contraditórias que se estabelecem entre as classes sociais que a constituem e que a construção de uma política não é apenas resultado da ação do Estado, visando à legitimação dos interesses dominantes, mas também resulta da luta da classe trabalhadora pelos seus direitos (Abreu, 2012).

¹⁰ Para maior aprofundamento a respeito da educação profissional e tecnológica, buscar Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll, Maria Ciavatta, Marise Ramos, dentre outros. Em Goiás, pelo Mestrado em Serviço Social da PUC-GO, também podem ser consultados Olinto Brandão Sobrinho, Sandra Lúcia Gonçalves, Marina Burjack da Costa, Altair Justino de Carvalho Michelli e Shirley Carmem da Silva, pelo Mestrado em Educação da PUC-GO.

Entendemos, assim, que a expansão da educação profissional vem atender, não somente os interesses do capital e do Estado, mas também aos anseios da classe trabalhadora por educação e por profissionalização.

Embora se reconheça que o processo de expansão é importante no sentido de levar a educação a lugares esmos, dando oportunidade de acesso a estudantes que, em algumas regiões, não vislumbravam formação além do ensino médio, é importante que façamos uma avaliação mais crítica desse processo. Desta forma, notamos que alguns câmpus entram em funcionamento sem a estrutura mínima necessária, com quadro de trabalhadores insuficiente para responder as demandas educacionais, sem uma pesquisa sobre quais cursos são mais importantes para atenderem às necessidades daquela região.

Com essa preocupação, Otranto (2011, p. 15) ressalta que:

é preciso saber como está se dando a expansão: que cursos estão sendo criados; como está sendo feita a reposição dos quadros de docentes e técnicos; se os laboratórios estão sendo equipados, em suma, se as promessas feitas para a adesão à proposta estão realmente sendo cumpridas.

Outra preocupação é em relação à nova configuração dessas escolas técnicas agora como Institutos Federais, que, em sua grande maioria, não estavam preparadas para se transformarem em instituições de nível superior, ofertando graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, além das responsabilidades que já possuíam na oferta de ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos, com atribuições além das que são determinadas às universidades.

Essa é a realidade do IFG, lá existem 11.066 estudantes atualmente, matriculados nos diversos cursos presenciais e, 2.814 matriculados nos cursos de educação à distância ofertados pelo IFG. São 36 cursos superiores (bacharelado, licenciatura e tecnologia), direcionados a quem já concluiu o ensino médio; 24 cursos técnicos integrado ao ensino médio, que contempla, de forma integrada, a formação de nível médio e a profissional, destinada aos estudantes que tenham concluído o ensino fundamental; 16 cursos do PROEJA, são cursos de formação técnica e de nível médio ofertados a maiores de 18 anos que ainda não tenham concluído o ensino médio; 6 cursos técnicos subsequentes, que são cursos técnicos de formação profissional para estudantes que já concluíram o ensino médio.

O IFG oferece também cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além de cursos na modalidade à distância, com 13 câmpus funcionando como polos para encontros presenciais.

Os cursos ofertados, de acordo com cada modalidade, são os seguintes:

- Bacharelado: Cartográfica e de Agrimensura, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Cinema e audiovisual, Civil, Controle e automação, Elétrica, Mecânica, de Transportes, Informática, Sistemas de Informação e Turismo;

- Licenciatura: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Física, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química;

- Tecnologia: Agrimensura, Análise e desenvolvimento de sistemas, Construção de Edifícios, Estradas, Geoprocessamento, Gestão de turismo, Hotelaria, Logística, Processos Químicos, Redes de telecomunicações, Saneamento Ambiental e Transporte Terrestres;

- Técnico Integrado: Agrimensura, Agroecologia, Agroindústria, Alimentos, Áudio e vídeo, Automação Industrial, Biotecnologia, Comércio Exterior, Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Informática para Internet, Instrumento musical, Mecânica, Mineração, Nutrição e dietética, Química, Saneamento, Secretaria Escolar, Telecomunicações, Trânsito e Vigilância em saúde;

- PROEJA: Agroindústria, Artesanato, Comércio, Conservação e restauro, Cozinha, Cuidados de idosos, Edificações, Enfermagem, Informática, Manutenção e suporte em informática, Modelagem do vestuário, Panificação, Refrigeração e Climatização, Secretaria escolar, Transporte de cargas e Transporte rodoviário;

- Técnico Subsequente: Agrimensura, Automação industrial, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Mineração;

- Pós-graduação *Lato Sensu*: Ensino de Ciências e Matemática, Matemática, Políticas e Gestão da educação profissional e tecnológica;

- Pós-graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática e Mestrado Profissional em Tecnologia de Processos Sustentáveis;

- EaD: Açúcar e álcool, Cerâmica, Edificações e Química.

O câmpus Inhumas disponibiliza cursos superiores em Informática (Bacharelado), Ciência e Tecnologia de Alimentos (Bacharelado), Sistemas e Informação (Bacharelado) e Química (Licenciatura); técnico integrado em Agroindústria, Informática e Química e PROEJA em Panificação e Manutenção e suporte em informática, sendo que este último e o bacharelado em Informática foram extintos devido a pouca procura, restando apenas as turmas que ainda não concluíram e, até o final de 2014 existia também o técnico em Alimentos.

Abaixo a relação dos alunos que recebem auxílio, de acordo com os cursos:

Tabela 5: Demanda de estudantes por curso – Câmpus Inhumas

| Curso | Quantidade de estudantes |
|---|--------------------------|
| Técnico Integrado em Informática | 31 |
| Técnico Integrado em Química | 46 |
| Técnico Integrado em Alimentos | 31 |
| Proeja | 6 |
| Curso Superior em Sistema de Informação | 8 |
| Licenciatura em Química | 36 |
| Bacharelado em Tecnologia de Alimentos | 9 |
| Bacharelado em Informática | 8 |
| TOTAL: | 175 |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Para garantir o cumprimento de seus objetivos na realidade em que está inserido, os IFs devem buscar condições estruturais e se adequar dentro de suas possibilidades para que possa contribuir para o desenvolvimento educacional e socioeconômico da região. Para isso, no intuito de manter essa instituição em funcionamento, ofertando todas essas modalidades de cursos, que requerem profissionais capacitados para atuarem em diferentes modalidades e níveis da educação, superior, básica, profissional e tecnológica, pesquisa e EJA, o IFG conta

com o trabalho de 2059 trabalhadores docentes e técnicos administrativos, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 6: Quantidade de trabalhadores no IFG

| | Técnicos administrativos | Docentes efetivos | Docentes temporários |
|----------------|--------------------------|-------------------|----------------------|
| IFG | 860 | 1006 | 193 |
| Câmpus Inhumas | 52 | 57 | 15 |

Fonte: dados fornecidos pela Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social – CRHAS em novembro/2015. Elaboração da autora.

Essas particularidades da reconfiguração dos IFs refletem nas relações sociais e na organização e condições de trabalho entre os profissionais que neles atuam, pois precisam trabalhar em diversas modalidades e níveis de cursos, ensino médio; educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio; educação de jovens e adultos; ensino superior de graduação; pós-graduação lato e stricto sensu; pesquisa, além de outras demandas colocadas pelo Governo, tais como Pronatec, Programa Mulheres Mil, Proeja, Formação Inicial e Continuada (FIC), dentre outros.

Em sua pesquisa, Gonçalves (2014) constatou que os problemas relacionados à estrutura física, tais como, laboratórios inadequados, sucateados e insalubres, insuficiência de pessoal, principalmente nos câmpus em implantação; bem como a desorganização do trabalho, a falta de planejamento, dentre outros, comprometem a efetivação do direito à educação, pois

não basta atentar somente para a relevância da questão quantitativa do acesso à escola, sem terem sido oferecidas, concomitantemente, condições objetivas de trabalho para que ela possa efetivamente atender à parcela da população que passou a frequentar e a permanecer na escola (Gonçalves, 2014, pag. 149).

O IFG tem adotado medidas para a garantia do acesso, mesmo antes da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos IFs a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou na educação de jovens e adultos. O IFG já

garantia 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e a gratuidade da inscrição para esses candidatos. Entretanto, no que se refere à democratização efetiva da educação como direito ainda há muito a fazer, um longo caminho a percorrer.

CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO SOCIAL COMO FUNDAMENTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE

Como observado no capítulo anterior, a questão social é originária e própria do modo de produção capitalista, que tem como consequência a (re)produção da desigualdade social. Não se pode dizer que não havia desigualdade e pobreza antes do modo de produção capitalista, esses fenômenos antecedem o capitalismo, mas eram determinados, principalmente, pelo baixo desenvolvimento das forças produtivas. Santos (2012) esclarece que a pobreza e a desigualdade que se caracteriza como questão social são aquelas que têm sua existência alicerçada pelo modo de produção capitalista.

A referida autora afirma ainda que a origem da questão social tem sua explicação no processo de acumulação ou reprodução do capital, para ela,

a gênese da “questão social” é explicada pelo processo de acumulação ou reprodução ampliada do capital. Esses processos se intensificam na mesma medida em que se desenvolve o modo de produção especificamente capitalista, ou seja, aquele que, sob o formato da grande indústria, aprofunda a vigência e capilaridade de suas leis fazendo emergir, no século XIX, o *pauperismo*. Tem-se então o marco histórico do conjunto de fenômenos que, incluindo o pauperismo, mas também se reproduzindo para além dele, se considera aqui como a gênese da questão social (SANTOS, 2012, p. 26 e 28).

A questão social se dá na contradição do modo de produção capitalista, expressando os interesses antagônicos que permeiam a relação capital *versus* trabalho. Expressa, ao mesmo tempo, a desigualdade imposta pela relação de dominação de uma classe sobre a outra no processo de acumulação de capital, e também o movimento de resistência e luta dos trabalhadores contra essa dominação e essa desigualdade. Insere-se nas relações de classes, estando no seio das lutas, inerentes ao processo de produção de riquezas e acumulação de capital, possui determinações históricas e sociais, o que significa que assume diferentes configurações e manifestações na sociedade em diferentes momentos históricos.

Mesmo que a sua produção/reprodução apresentem expressões particulares presentes na atualidade, não é um fenômeno novo, pois, essas expressões, Segundo Silva (2012), são resultados dos

processos históricos de dominação e exploração presentes nas relações sociais de produção, mas também nas condições materiais de existência e nas formas em que esta se realiza, mais especificamente, na sociedade burguesa (SILVA, 2012, p. 32).

É importante ressaltar que a história do nosso país está marcada pela concentração de riquezas. A forma de organização da produção foi por meio do latifúndio e os processos de industrialização e urbanização foram acompanhados pela concentração da propriedade dos meios de produção pelas elites (Paiva, 2003), portanto, na história da sociedade brasileira, as manifestações da questão social sempre estiveram presentes,

durante um século de repúblicas, compreendendo a oligárquica, populista, militar e nova, essa questão se apresenta como um elo básico da problemática nacional, dos impasses dos regimes políticos ou dilemas governamentais. Reflete disparidades econômicas, políticas e culturais, envolvendo classes, grupos raciais e formações regionais. Sempre põe em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e do poder estatal (IANNI, 1989, p. 145).

A questão social se configura como o conjunto das expressões das desigualdades sociais que permeiam as sociedades capitalistas maduras e, segundo Iamamoto (1999),

tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho tornou-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1999, p. 27).

Nos momentos de crise, as manifestações da questão social se agravam e se tornam mais evidentes, exigindo respostas do Estado. Dessa forma, os diversos setores da sociedade passam a se interessar pelo desenvolvimento social, pois o descompasso entre as conquistas sociais e as econômicas, as tensões sociais e o descontentamento da população, as lutas pelas conquistas de direitos, pela construção de uma sociedade justa são fatores de risco para o capitalismo (Ianni, 1989).

A partir do momento em que o capitalismo utiliza o Estado como instrumento de organização da economia, ele, em busca de legitimação política, faz com que as manifestações da questão social sejam objeto de intervenção contínua e sistemática, “é só a partir da concretização das possibilidades econômico-sociais e políticas segregadas na ordem monopólica que a “questão social” se põe como alvo

de *políticas sociais*” (Netto, 2011, p. 29, grifos do autor) e, por meio delas, o Estado burguês, no capitalismo monopolista, buscou administrar as expressões da questão social, com o intuito de atender às demandas do capital. Entretanto,

as políticas sociais - conforme uma das formas típicas de intervenção estatal - são originárias não só das transformações pelas quais o capitalismo foi se engendrando, determinadas geneticamente no trânsito da fase concorrencial à fase monopolista, ocorrido na passagem do século XIX para o XX, mas também - em estreita relação com isso - pela dinâmica das lutas sociais que se expressam nos processos de ampliação dos direitos de cidadania (PAIVA, 2003, p. 34).

Como forma de enfrentamento às manifestações da questão social, as políticas sociais visam concretizar direitos sociais. Quando analisada no contexto do Estado e da sociedade capitalista, se expressa como um conjunto de ações e estratégias que podem romper o cerco das desigualdades sociais e da naturalização das necessidades humanas, mas pode também perpetuá-las. Quando qualificada como intervenção de caráter público, busca a superação das necessidades básicas dos sujeitos, afetando diretamente a sua qualidade de vida e bem-estar, pois baseiam-se nos princípios da inclusão social, da igualdade de direitos e da universalização (Viana, 2012).

Na sociedade capitalista há diferenças conceituais que dificultam a correta especificação das concepções da política social, por parte daqueles que a gerem e dos que lhes demandam. Para melhor compreensão a respeito da política social, como parte da política pública, faz-se necessário que entendamos o significado do termo política.

Pereira (2009), citando Hanna Arendt (1998) considera que a política “trata da convivência de diferentes” em sociedades diferentes, nas quais os sujeitos diferentes ou desiguais se organizam politicamente para alcançar objetivos comuns, buscam consensos, mediados pelo Estado, não sendo, portanto, inerente aos homens, mas resultado de sua convivência.

Nos Estados ampliados ou democráticos, a política pode ser utilizada como instrumento de consenso, negociação e entendimento entre as partes conflitantes, e essa capacidade de mediar conflitos a torna contraditória, pois atende tanto aos interesses do Estado como da sociedade, “justamente por ser conflituosa (e contraditória), que a política permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania” (Pereira, 2009, p.91).

A ampliação da cidadania permite a valorização da dimensão social, o que permite a organização “do social como espaço instituído, historicamente construído e articulado por conflitos, propiciando a diversificação e a multiplicação de direitos de cidadania” (*ibid*).

O caráter público da política não está no fato de ela ser estatal ou ter vinculação com o Estado, mas no fato de as decisões e ações resultarem da intervenção do Estado e da sociedade, constituindo uma orientação para a ação pública sob o controle da sociedade. Tais ações visam concretizar direitos conquistados pela sociedade e inseridos nas leis, buscando atender às necessidades sociais, guiando-se pelo princípio do interesse comum na formulação e execução de ações para o atendimento de legítimas necessidades sociais (Pereira, 2009), mas sem deixar de atender os objetivos próprios do capital, como o controle social e político, a legitimação e o prestígio (Pereira, 2009b).

Convém ressaltar que as políticas públicas são construídas socialmente, portanto, sofrem múltiplas determinações da realidade na qual estão inseridas, ao mesmo tempo em que seu desenvolvimento interfere nessa realidade.

Segundo esta autora, há um significado mais geral que se refere aos temas clássicos da política, como as eleições, o voto, partido, governo, que confere ao Estado a responsabilidade exclusiva pela política pública, concebendo o termo público como sinônimo do termo estatal.

O outro significado, adotado pela autora como objeto de estudo, refere-se às ações do Estado frente às demandas e necessidades sociais da sociedade, desde que o Estado se tornou seu interventor, significado este que é caracterizado como política pública, a qual engloba a política social como uma “espécie do gênero” da política pública (Pereira, 2009).

Paiva (2003) esclarece que o conceito de política social não é mesmo que de política pública. Segundo a autora, o conceito de política social permite que aí se incluam as iniciativas do setor privado voltadas para duas dimensões (tanto o privado quanto o social). Dessa forma, nem todas as políticas sociais são públicas, porém todas as políticas públicas são sociais. Essa análise permite que neste trabalho utilizemos, assim como a autora em seus estudos, as diferentes combinações - política social e política pública como sinônimos, na medida em que essa pesquisa se detém exclusivamente às políticas sociais públicas.

De acordo com Behring e Boschetti (2011), “as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social do capitalismo”. Mas, também, tem o objetivo de reforçar a sociedade capitalista, com o intuito de não deixar que ela sofra mudança estrutural.

A política social encerra essa dialética entre a conquista do trabalho (o que explica os ataques neoliberais aos direitos sociais) e sua funcionalidade para o capital [...] além de ser guiada por princípios, critérios e estatutos teóricos diversificados e competitivos, é um processo que expressa relações tensas entre Estado e sociedade, economia e política, e entre princípios da liberdade, igualdade e equidade ou justiça social (BEHRING, *et al*, 2009, p. 8 e 9).

É um campo contraditório, mediada por tensões entre classes sociais na defesa de seus interesses particulares. São criadas para concretizar e viabilizar direitos sociais, mas, algumas vezes, acabam por reforçar o desenvolvimento do capitalismo, fazendo o enfrentamento às situações que colocam em risco a ordem burguesa. Netto (2011) partilha da mesma concepção ao afirmar que sua concretização é resultado das lutas de classe, que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária, contudo,

a dinâmica das políticas sociais está longe de esgotar-se numa tensão bipolar [...]. De fato, elas são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos. A diferenciação no seio da burguesia, os cortes no conjunto dos trabalhadores e as próprias fissuras no aparelho do Estado, tornam a formulação das políticas sociais processos que estão muito distanciados de uma pura conexão causal entre os seus protagonistas, os seus interesses e as suas estratégias (NETTO, 2011, p. 33).

Por ocasião das crises no capital, inicia-se um processo de mudanças significativas, que acontecem para darem maiores condições à valorização e à realização do capital “por meio de uma maior funcionalidade e uma menor abrangência das políticas públicas, racionalizando a utilização do fundo público para esse fim”, ou para redefinir as condições sociopolíticas de resposta do capital (Cislagui e Silva, 2012, p. 509).

De acordo com Mota (1995), as crises representam um desequilíbrio entre a produção e o consumo, que comprometem a transformação da mais valia em lucro, processo que só se realiza mediante a venda das mercadorias produzidas.

Quando são produzidas mais mercadorias do que a população pode comprar, o processo de acumulação é afetado, pois não produzem mais valia, não geram lucro.

A autora traz a concepção de Mandel sobre as crises. Para este autor, “não são nem o resultado do acaso, nem o produto de elementos exógenos [...], elas correspondem, ao contrário, à lógica imanente do sistema, embora fatores exógenos e acidentais desempenhem evidentemente um papel nas particularidades de cada ciclo” (Mandel, 1990, p. 1 *in* Mota, 1995, p. 54).

Segundo Netto e Braz (2006, p. 162) “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade”. Portanto, as crises não ocasionam automaticamente o desmonte do modo de produção capitalista, ao contrário, elas deflagram um período de acirramento das contradições existentes neste modo de produção que afetam o cenário político e as relações de forças entre as classes.

A respeito das crises, Marx e Engels (1975) esclarecem que as relações burguesas tornaram-se insuficientes para conterem as riquezas criadas no seu interior, buscando superar essas crises mediante a destruição de grande quantidade de forças produtivas, pela conquista de novos mercados e pela exploração ainda mais intensa dos mercados antigos. Isso representa a preparação de crises mais generalizadas e mais graves, e também a redução dos meios para evitá-las.

Não somente as políticas de Seguridade Social, mas o conjunto de políticas sociais, na qual a educação está inserida, sofrem mudanças significativas nos momentos de crise. No contexto neoliberal, em que o Estado “articula prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder” (Ianni, 2011, p. 219) e se exime da obrigação de garantir os direitos sociais a todos, as políticas públicas tornam-se ainda mais focalizadoras, e sua focalização direciona-se seletivamente para os setores empobrecidos, passam a apresentar caráter compensatório, sendo incapazes de promover real melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora.

As políticas sociais “assumem o papel de atenuar, através de programas sociais, os desequilíbrios no usufruto da riqueza social entre as diferentes classes sociais, bem como os possíveis conflitos sociais decorrentes das precárias

condições de vida” (Yazbek, 2009, p. 52) da população em situação de pobreza, sob os interesses do Estado, assumem características necessárias ao controle social e à reprodução das condições de dominação, mas também “apresentam um caráter contraditório que precisa ser considerado e que diz respeito à intensidade das lutas políticas dos subalternos pela ampliação de programas e políticas de corte social” (Yazbek, 2009, p. 53).

O Estado, em muitos momentos, utiliza estas políticas como forma de resposta às manifestações da questão social, como uma forma de atender as agruras e sofrimentos que o capitalismo impõe à classe trabalhadora, para que esse sofrimento não prejudique seu próprio desenvolvimento, sendo, neste aspecto, limitadas e restritivas. São utilizadas também como forma de enfraquecer os movimentos sociais, pois a população, na busca de sua sobrevivência, encontra maiores dificuldades de resistir e lutar.

Em outros momentos, as diversas manifestações da questão social tornam-se o foco das ações filantrópicas e de programas focalizados de combate à pobreza, com a privatização da política social, cuja implementação passa a ser responsabilidade de organismos privados da sociedade civil, do terceiro setor, das Organizações Sociais (OSs). A partir delas “são desencadeados portentosos mecanismos de convencimento e legitimação do mercado como lócus da sociabilidade e da perda de direitos como uma necessidade de governabilidade e governança” (Behring, 2009, p. 47).

Com o objetivo de favorecer o setor financeiro e garantir elevados níveis de *superávit primário*¹¹ o Estado tem diminuído os investimentos públicos nas políticas sociais públicas, favorecendo sua privatização,

esse processo se expressa em uma dupla via: de um lado na transferência de responsabilidades governamentais para “organizações sociais” e “organizações da sociedade civil de interesse público”; e de outro lado em uma crescente mercantilização do atendimento às necessidades sociais, abrindo espaços ao capital privado na esfera da prestação de serviços. [...] as diretrizes na condução da política social apresentam a fina sintonia com as recomendações dos organismos internacionais (IAMAMOTO, 2009, p. 39).

¹¹ Superávit primário é o resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamento de juros. O déficit primário ocorre quando esse resultado é negativo (Senado Federal – Portal de notícias - <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>, acessado em 18/01/2016 as 16:50h).

Iamamoto, 2009, informa que, seguindo outro direcionamento, a CEPAL (2006) propõe que o desenvolvimento social seja focado nos direitos e, com isso, gerar um impacto de proteção social, em que os direitos – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais – guiem as políticas públicas, defende que se busque alternativas em que o crescimento econômico garanta a criação de políticas que promovam a cidadania.

Nesse sentido, de acordo com Sposati (2001),

as políticas sociais públicas latino-americanas no século 21 têm duplo desafio: superar suas heranças do século 20, sob a conjuntura do modelo neoliberal, e confrontar as desigualdades sociais e econômicas de forma a garantir a universalidade e a equidade de direitos humanos e sociais, tornando-os alcançáveis para os estratos que permanecem precarizados em suas condições de vida, trabalho e cidadania (SPOSATI, 2011, p.105).

Defender e viabilizar direitos são uma orientação política do projeto do serviço social, como profissão e como área do conhecimento. Assim, a perspectiva adotada nessa análise é a de defesa dos direitos, ainda que o acesso às políticas sociais não represente mudança estrutural da sociedade burguesa, antes, ao contrário. Nessa direção, a política social e dentro dela, a assistência social, representam uma possibilidade de fortalecer a garantia do direito à permanência na política de educação.

Afirmamos também que é direito das pessoas acessarem provisões materiais (em forma de benefícios), serviços e equipamentos por meio das políticas sociais, para que possam se desenvolver, pois o efeito positivo das mesmas, segundo Yasbek (2009),

está diretamente relacionado às condições em que vivem seus usuários que, se em determinadas circunstâncias questionam a precariedade dos serviços e recursos, muitas vezes a eles recorrem como alternativa para sobreviver (YAZBEK, 2009, p.59).

Conforme afirma Behring (*et al*, 2009, p. 8) “sendo as políticas sociais e o conjunto de direitos que elas asseguram, frutos de conquistas importantes da classe trabalhadora frente à exploração da sua força de trabalho”, a política social tanto atende aos interesses do capital como atende aos interesses do trabalhador, compreende o conflito entre a conquista do trabalho e sua utilidade para o capital.

Ainda segundo Behring (*et al*, 2009, p. 8 e 9),

É com respaldo na contradição que se pode perceber a política social em suas potencialidades e limites para enfrentar a desigualdade e responder à diversidade e singularidade das condições de vida da classe trabalhadora, sem incorrer no conformismo ou no abandono das lutas emancipatórias. Somente nessa perspectiva é possível conceber a política social, no conjunto das políticas públicas, como resultado de correlações de forças que podem atribuir aos direitos que elas implementam diferentes significados.

A política de educação, a expansão da rede de educação profissional, a ampliação das oportunidades de acesso e a busca pela garantia da permanência dos estudantes, acontecem no seio dessa relação contraditória entre o Estado e a sociedade. Se, por um lado, tem sido utilizada como forma de obtenção de consenso pelo Estado sobre a classe trabalhadora, por outro, também é expressão de lutas da sociedade, ampliando e concretizando direitos sociais. A política social, neste sentido, abarca um campo contraditório entre os interesses das diferentes classes sociais (Marafon, 2015).

E é na perspectiva desta contradição que afirmamos que a assistência social é necessária como direito para viabilizar a permanência dos estudantes de baixa renda na política de educação. Ainda que essa política seja pautada pelos interesses do capital, e especialmente a educação profissional – que se volta firmemente para atender os interesses do mercado – é dever do Estado garantir aos estudantes condições não só de acessá-la, como de nela permanecer.

É importante ressaltar, entretanto, que a conclusão dos estudos não é garantia de inserção no mundo do trabalho e nem de inclusão social. O acesso à educação e ao trabalho não tem o poder de resolver a questão da desigualdade social decorrente das relações sociais de produção.

2.1 Assistência Social e Assistência Estudantil – Aproximações e impasses conceituais

Dentre os avanços obtidos por meio da Constituição de 1988 está a conquista da definição da Seguridade Social, que compreende

um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

- I - universalidade da cobertura e do atendimento;
- II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV - irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V - equidade na forma de participação no custeio;
- VI - diversidade da base de financiamento;
- VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados (CF, 1988 – Art 194).

Esse fato representou um avanço de extrema relevância para o sistema de proteção social do Brasil e consiste em um marco histórico para a assistência social, que passou a fazer parte da política de seguridade social, no “tripé da Seguridade Social”, juntamente com a saúde e a previdência. Contudo, ela só foi regulamentada enquanto política social em dezembro de 1993, pela Lei nº 8.742/93, já no Governo Itamar Franco, sendo a última, dentre as três políticas, a ter regulamentação¹².

Nesse contexto, a política de assistência social enfrentou muitas resistências para ser reconhecida legalmente como direito e continua sofrendo grandes resistências em sua implementação. Considerada agora como direito, deixa de ser encarada como ajuda, como concessão de favores, mas sim como prestação de serviços, de acesso a direitos,

essa mudança colide e exige romper com a ideia de ajuda, benemerência e filantropia, além de exigir materialidade no cotidiano da gestão e garantia do direito, resignificando seu sentido e conteúdo, para que resulte em força aliada às vicissitudes democráticas (SILVA, 2012, p. 134).

No entanto, outra dificuldade se apresenta, o fato de que o direito à assistência social não é universal. O mesmo documento que a institui, a delimita, define que ela só se destina a quem dela necessitar. Conforme bem esclarece Paiva (2003, p. 108), o princípio que efetivamente configura o trânsito da assistência social para o campo do direito, é o caráter universal,

a consolidação política e teórica da assistência social, na perspectiva de engajamento na construção de uma sociedade igualitária e justa, regulada por efetivos mecanismos de proteção social e de expansão da cidadania, ganha maior concretude ao ser assumida e reconhecida como universal e, assim, afiançada enquanto direito social (PAIVA, 2003, p. 108).

¹² A saúde foi regulamentada a Lei nº 8.080 que instituiu o Sistema Único de Saúde, em setembro de 1990, e a previdência em julho de 1991, pelas Leis nº 8.212/91 e 8.213/91, durante o Governo Collor.

Já a saúde é direito de todos e dever do Estado e a previdência é “organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória” (CF 1988 – Arts 196, 201 e 203). O próprio desenho da proteção social no Brasil, frente à construção de “um novo modo de tratar a questão social brasileira, focando-a enquanto objeto de ações e programas de combate à pobreza, à moda dos organismos financeiros internacionais, donde a centralidade dos programas de transferência de renda” (Mota, 2007, p. 134), bem como essas diferenças na regulamentação e no conceito, geram desarticulação entre as políticas e faz com que, “contraditoriamente, essas políticas vivam uma relação de atração e rejeição, constituindo assim uma unidade de contrários” (Boschetti, 2003, p. 61).

Boschetti (*Ibid.*) esclarece que esse movimento dialético existente entre as políticas pode explicar a dificuldade para a consolidação da Seguridade Social no Brasil. Para a autora, a previdência e a assistência são políticas destinadas a amparar aspectos diferentes de um mesmo fenômeno, que é a relação do sujeito com o trabalho.

Enquanto a previdência se destinaria aos trabalhadores em condições de exercer uma atividade laboral, assegurando seus direitos contributivos, a assistência deveria anteder aqueles que, por não estarem trabalhando, ou por insuficiência de renda, não teriam condições de acesso à previdência, o que leva a uma justaposição entre as políticas (Boschetti, 2003).

Essa análise também é feita por Mota (2007). A autora afirma que, não sendo possível garantir o direito ao trabalho, o Estado capitalista amplia o campo de ação da assistência social ao mesmo tempo em que limita o acesso à saúde e à previdência social, o que dificulta a articulação entre as políticas que compõem a seguridade social, para ela

as políticas que integram a seguridade social brasileira, longe de formarem um amplo e articulado mecanismo de proteção, adquiriram a perversa posição de conformarem uma unidade contraditória: enquanto a mercantilização da saúde e da previdência precariza o acesso aos benefícios e serviços, a assistência social se amplia, transformando-se num novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social. Esta afirmação encontra amparo na expansão da assistência social e nas condicionalidades restritivas da previdência e da saúde (MOTA, 2007, p. 129).

Pereira (2013) esclarece que o termo proteção social não significa especificamente a garantia de direitos a trabalhadores, o que dificulta sua consolidação na perspectiva dos direitos sociais e políticos, conforme a autora:

A proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar coletivo [...] é tratada como tutela e paterníssimo, o que desqualifica o seu *status* de política pública e estigmatiza tanto os que nela trabalham como os que a ela fazem jus; [...] contraditoriamente, apesar de menosprezada, ela [a proteção social] não é descartada pelo sistema que a engendra, mas colocada a serviço das insaciáveis necessidades do capital, em detrimento das satisfação das necessidades sociais, que vem sendo ostensivamente rebaixadas em nível bestial de sobrevivência animal (PEREIRA, 2013, p.640).

Nesse sentido, a burguesia arma-se de instrumentos para desfazer a relação entre trabalho e proteção social, ampliando ações compensatórias ou de inserção, que até então eram restritas àqueles que estavam impossibilitados de prover seu sustento, mas, ao mesmo tempo, impõe novas condicionalidades para o acesso aos benefícios sociais e materiais (Mota, 2007).

Muitas dificuldades permearam a regulamentação da política de assistência, dentre elas estão àquelas relacionadas ao

contexto de contrarreformas neoliberais; com o histórico cultural (governamental e da sociedade) de não reconhecimento dessa política como direito social. Onde ainda prevalece a ideia da benevolência pelas práticas filantrópicas e caritativas na esfera privada. As dificuldades tem relação, ainda, com as forças contrárias à institucionalização dessa política como direito e, portanto, reclamável (SILVA, 2012, p. 133).

O período de reforma do Estado, que se deu principalmente na década de 1990, foi um período de desmonte de direitos, de privatizações e de desprezo às conquistas no âmbito da Seguridade Social, asseguradas pela Constituição de 1988.

Behring (2008) esclarece que essa reforma só pode ser compreendida no contexto das transformações que aconteceram no modo de produção capitalista, principalmente a partir de 1970, quando o capitalismo contemporâneo traz profundas transformações econômicas e sociais, altera a condição da luta de classes, heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, aumento do desemprego estrutural e diminuição dos gastos com as despesas públicas. Assim, segundo a autora,

os instrumentos de 'domesticação' do capitalismo, alguns deles duramente conquistados por meio da luta incansável entre interesses antagônicos de

classes e seus segmentos, desde fins do século XIX e ao longo do século XX, estão em questão (BEHRING, 2008, ps. 57 e 58).

Para o neoliberalismo, as políticas sociais geram desmotivação, baixa produtividade, burocratização, excesso de expectativas, e os movimentos sociais em busca por suas demandas representam grande perigo ao capital. A consequência é o incentivo do mercado livre e do Estado menos social. Behring (2008), citando Montes (1996, p. 38) esclarece que esse processo tem como consequência a

retirada do Estado como agente econômico, dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo, corte dos benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de trabalho, desaparecimento de direitos históricos dos trabalhadores; estes são os componentes regressivos das posições neoliberais no campo social.

Essa realidade pode ser constatada na política social brasileira, na qual a lógica do capital, na sua feição neoliberal, transformou a política social num jogo de conflitos de interesses e de práticas experimentais e voluntaristas. “Os cortes nos gastos sociais, os desmonte dos direitos sociais, a desqualificação das instituições de bem-estar, o questionamento do caráter público da política, o desprezo pelos pobres, dentre outros” (Pereira, 2009b, p. 16), fazem parte dos ataques neoliberais às políticas sociais.

Atualmente, as políticas que constituem a Seguridade Social estão sendo caracterizadas por ações seletivas e pela privatização, as constantes reformas da previdência focalizam ainda mais os direitos na população que contribui, expandindo o tempo de contribuição e estabelecendo um teto máximo para o recebimento do benefício.

Na saúde, a principal incoerência é que o Sistema Único de Saúde (SUS), criado sobre os princípios da universalidade e equidade, vem sendo desconfigurado pela falta de recursos, pela péssima qualidade dos serviços, redução de leitos, deixando de ser universal, sofrendo um processo de privatização, chamado de terceirização. Neste processo, há a transferência da gestão para as OSs. “Aquilo que não é direito social é favor, benesse, ação abnegada, doação, [essas ações indicam] um retrocesso, nos percursos que pretendem comprimir o espaço público, transfigurá-lo em oposição à ordem democrática” (Paiva, 2003, p. 73).

A assistência sofre com falta de recursos, descontinuidade, programas que reforçam o caráter filantrópico em detrimento do fortalecimento do direito (Boschetti, 2003), o grande capital utiliza o social como pretexto para ampliar seu espaço de acumulação, demonstrando como a burguesia domina o Estado para satisfazer aos seus interesses, utilizando medidas relacionadas à proteção social para legitimar-se.

Viana (2012, p. 63) esclarece que:

aos neoliberais interessa, no que diz respeito à assistência social, o exercício do voluntariado e da ação solidária, como um dever moral, e/ou religioso, e não cívico, como dever do Estado. Interessa-lhes, também, a assistência social informal e voluntária, plural ou mista, porém não pública, no trato da pobreza, como um contraponto à assistência pública. [...] Nesses termos, não há lugar para a cidadania ampliada, a democracia igualitária, a justiça redistributiva e a dimensão pública da vida social.

Desta forma, a lógica do capital transformou a proteção social num mercado lucrativo de compra e venda de serviços sociais. Com crescente privatização, a assistência social funciona hoje “como um trampolim, na concepção do Banco Mundial, cuja principal tarefa é ativar os pobres para fora de seu âmbito rumo a sua autossustentação” (Pereira, 2009, p. 650). A proteção social está cada vez mais associada ao trabalho assalariado, à renda, ao mérito associado ao poder de consumo, à lógica comercial e, por isso, nunca esteve tão distanciada da proteção social como um “direito devido e desmercadorizado” (*ibid.*).

Entretanto, não se pode desconsiderar os aspectos positivos da inclusão da assistência social na Seguridade Social e da sua regulamentação como política pública por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei nº 8.742/93), quando o Estado passa a reconhecê-la como direito, estabelecendo uma relação entre direitos dos cidadãos e deveres do Estado. A partir de então, instituiu-se a responsabilidade e a obrigatoriedade estatal na condução e na implementação da política nas esferas do governo. Paiva (2003) reforça a ideia afirmando que a Seguridade Social foi uma das mais importantes conquistas alcançadas pela nossa sociedade, garantindo o princípio da universalidade, da participação popular, do controle social, dentre outros.

Com a criação do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), instituído pela LOAS e regulamentado em 15 de agosto de 2012 pelo Decreto nº 7.788, que tem o objetivo proporcionar recursos para co-financiar a gestão, os serviços, os

programas, projetos e benefícios de assistência social, passa a existir um mecanismo de acompanhamento e controle dos recursos. Tais mecanismos, possibilitam a gestão transparente dos recursos públicos, sob as diretrizes de descentralização político-administrativa, de participação da população, primazia da responsabilidade do Estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo e da centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos estabelecidas na Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), com devida aprovação e fiscalização pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), também instituído pela LOAS em 1993.

Outro aspecto positivo é que, por ser concebida como direito não contributivo, a assistência social assume a condição de política social pública, e não pode submeter-se à lógica do mercado, o acesso do usuário ao direito da assistência não pode ser cobrado nenhum tipo de contribuição (Boschetti, 2003).

A partir do momento em que o Estado institui a assistência social como política pública, reconhecendo-a como parte de um sistema mais amplo de proteção social, faz com que sua articulação com as demais políticas torne-se obrigatória e indispensável, condicionando as políticas sociais e sendo também condicionada por elas,

não se pode deixar de considerar que, além de constituir-se como política setorial específica, regida pela LOAS, ações assistências estão presentes em praticamente todas as outras políticas sociais. Estas ações, entretanto, não são regidas pelo disposto na LOAS, mas absorvem um montante expressivo de recursos federais destinados à assistência social (BOSCHETTI, 2003, p. 78).

Sob essa compreensão, realizou-se considerações acerca da relação entre a assistência social e a assistência estudantil, tendo em vista que ambas surgiram como forma de enfrentamento das expressões da questão social. Acredita-se que a assistência estudantil está vinculada à assistência social, não como sistema único, mas na concepção de política pública na esfera de responsabilidade do Estado. O direito é à assistência social, seja dentro ou fora da educação. Dessa forma, passou-se a denominá-la como Política de Assistência Social ao Segmento Estudantil não dissociada da Política de Assistência Social, pois as duas possuem objetivos comuns, os mesmos princípios e concepção. Assim sendo, fazem parte de

um mesmo contexto social, econômico, político e cultural e enfrentam as mesmas dificuldades para sua respectiva efetivação em outras instituições.

Para Vasconcelos (2010, p.402),

a trajetória da Assistência Estudantil no Brasil está conectada com a trajetória da Política de Assistência Social, pois ambas despontam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal [...] que representou um marco histórico no que tange às questões referentes à inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos. Assim é que, num estudo que pretende analisar questões referentes à Política de Assistência Estudantil no contexto de uma política educacional, considera-se necessário destacar aspectos importantes do processo de construção histórica da Política de Assistência Social na sociedade brasileira.

Em pesquisa realizada para elaboração de dissertação para o mestrado, Cavalheiro (2013), buscou a concepção de diversos autores sobre a assistência estudantil e chegou às seguintes definições:

Quadro 1: Definições sobre Assistência Estudantil

| Autores | Definições |
|--------------------------------|---|
| Lima (2000) | Entendemos assistência como a possibilidade de proteção social através de subsídios, apoio, orientação, referência. Esta relação de proteção social ocorre tanto nas relações informais de famílias, de parentesco, entre outras, quanto através de uma legislação social que garanta direitos e exija que o Estado arque com um conjunto de serviços e benefícios. As garantias sociais asseguradas pelo Estado conformam o que se denomina de seguridade social ou a garantia da cidadania plena, com direitos de proteção social garantidos a todos (p. s/nº). |
| Araújo e Bezerra (2007) | A Política de Assistência Estudantil vem sendo redefinida e marcada por uma profunda deterioração em seus programas básicos (alimentação e moradia estudantil). Os esforços para que essa política seja implementada vêm se tornando cada vez mais intenso por parte de entidades engajadas na luta pela efetivação dos direitos na área da educação (p. 5). |
| Faro (2008) | A Política de Assistência Estudantil consiste em um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam a estratégia institucional de provimento de soluções às necessidades do estudante em situação de vulnerabilidade [...], materializando-se em um amplo programa de apoio, atuante em várias frentes e desenvolvendo-se de modo intersetorial, possibilitando o acesso, a permanência e a conclusão, proporcionando experiências teóricas e práticas que o preparem para a cidadania e para futuras inserções no mundo do trabalho. A essência dessa tarefa se materializa em um conjunto de atividades voltadas à emancipação e promoção dos seus estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com dificuldades de acesso, permanência e êxito em sua graduação (FARO, 2008, p. s/nº). |
| Vasconcelos (2010) | [...] Assistência Estudantil enquanto um direito social voltado para |

| | |
|----------------------------------|---|
| | igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (p. 7). |
| Amaral; Nascimento (2010) | Entende-se que os programas e projetos de Assistência Estudantil devam ser desenvolvidos como instrumentos de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes nas instituições públicas, tendo como pressuposto que a Assistência Estudantil é uma política essencial no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão (p. 6). |
| Araújo e Santos (2010) | [...] As abordagens atuais de compromisso social para o público interno restringiram-se à forma de acesso ao ensino superior, mostra-se insuficiente quanto à garantia de sua permanência. Torna-se necessária a busca de alternativas para que esses jovens, uma vez na universidade, tenham acesso a uma política pública de Assistência Estudantil com vistas à inclusão social (p. 1). |
| Nascimento (2010) | Trata da Assistência Estudantil como política operacionalizada no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior/IFES, que contribui para o cumprimento do compromisso social destas instituições de garantir a permanência do estudante no ensino superior, viabilizando as condições necessárias à sua formação acadêmica e profissional. A Assistência Estudantil é compreendida como sendo uma modalidade da Assistência Social, que envolve a discussão sobre o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, uma vez que é interpretada sob o olhar do direito à Educação Superior e à Assistência Social (p.1). |
| Souza (2011) | Como política social, a Assistência Estudantil tem, nos marcos do capitalismo, natureza contraditória: “pode assumir tanto um caráter de espaço de concretização de direitos, quanto ser funcional à acumulação do capital e à manutenção do status vigente” (p. 3). |
| UNE (2011) | Parte do princípio de que as políticas de Assistência Estudantil devem ser vistas como um direito social e como a garantia política de cidadania e dignidade humana. Para tanto, deve estar inserida na práxis acadêmica, com ações articuladas com o ensino, a pesquisa e a extensão (p. s/nº). |
| Silveira (2012) | Considerando que a política pública é formada por um conjunto de diretrizes afiançadas por lei que possibilita a promoção e garantia dos direitos do cidadão, a Assistência Estudantil que se concretiza por meio dos serviços sociais e se evidencia como uma política de direito (p. 2). |

Fonte: Cavalheiro, 2013 p. 28. Elaboração: Cavalheiro, 2013.

Cavalheiro (2013) complementa que, para alguns autores, a assistência estudantil é concebida como política social, destinada a um público específico, para outros, como um programa de apoio junto às políticas institucionais no âmbito da educação. Por outro lado, existem aqueles que a compreendem apenas como uma ação focalizada de enfrentamento da pobreza, com proliferação de bolsas de transferência de renda aos estudantes e há os que entendem que ela faça parte da política de assistência social na universidade. Mas, embora com concepções distintas, o que prevalece são os que a visualizam como uma política vinculada à política de educação.

Abreu (2012) nos traz outra concepção sobre a assistência estudantil, como política de inclusão no sistema educacional, vista como uma forma de investimento nas IES, porque quanto mais tempo o estudante permanece na instituição, maior o gasto do Estado com ele, e se ele se evade é um investimento perdido. Assim, à assistência estudantil, caberia otimizar o período de permanência no sistema educacional de forma que esse estudante tivesse o menor custo possível para o Estado.

Em sua pesquisa sobre a prática dos (as) assistentes sociais nas IES, Almeida, B. (2015) informa que os profissionais que trabalham na gestão e execução das políticas públicas têm recomendado a distinção da assistência estudantil em relação à assistência social, sustentando que a assistência social

circunscreveria a patamares mínimos o entendimento das necessidades dos estudantes universitários, e limitando o atendimento somente para aqueles em níveis de pobreza absoluta. Para esse grupo, a opção pela concepção de assistência estudantil, como uma política diferenciada, levaria à ruptura com os aspectos da seletividade, pontualidade, precariedade da assistência social, e conseqüentemente, representaria condição para ampliação e efetivação de direitos sociais dos segmentos estudantis nas Universidades (ALMEIDA, B., 2015, p 30 e 31).

Cislaghi e Silva (2012) acreditam que é um equívoco relacionar a assistência estudantil à assistência social, fazendo uma análise de Mota (2008), os autores consideram que

a supervalorização da política de assistência social, no período mais recente do neoliberalismo, caminha junto da mercantilização das outras políticas sociais. A classe dominante tem usado a política de assistência social para se fortalecer politicamente, criando o mito social da inclusão, da cidadania e da redução das desigualdades a fim de despolitizar e obscurecer a raiz da questão social. Assim, a autora aponta para um processo de consolidação de uma nova estratégia de dominação política que ocorre por meio do atendimento de algumas necessidades objetivas da classe trabalhadora, implicando, porém, numa forma de tornar passiva a questão social, deslocando o objeto de direito ao trabalho para o direito à assistência (CISLAGHI e SILVA, 2012, p. 506).

Para os autores, essa relação acaba por transformar a política de assistência estudantil em uma política de combate a pobreza, e assim, atender ao estudante deixa de fazer parte do direito à educação, que é uma política universal, passando a reproduzir a lógica da assistência, sendo concedida à quem dela necessitar. Nesse contexto, entra a assistência social como uma forma de “reparar” um problema que é estrutural, mas que já está fadada a não conseguir fazê-lo, pois

se constitui uma alternativa paliativa de enfrentamento a uma severa desigualdade existente na sociedade capitalista.

Nessas concepções, a assistência social é concebida sob a lógica capitalista, como uma política que possui critérios focalistas e seletivos de inserção e prestação de benefícios e serviços aos seus usuários. É tomada como uma única política, que se desdobra em projetos e serviços voltados para atender segmentos específicos, como uma política voltada para atender a situações de extrema pobreza e, conforme problematiza Sposati (2011), restringe a assistência social à uma política que atenda situações de risco e vulnerabilidade, e que assim concebida, não pode ampliar sua atenção sem reproduzir a privatização das demais políticas, pois,

ao processar seletividade da demanda, os mais precarizados, pressiona sua inclusão nas demais políticas sociais ou, dito de outro modo, teria o efeito de direcionar as demais políticas sociais para os segmentos de classe que estão submetidos a situações de risco e vulnerabilidade. (...) a Assistência Social puxaria as políticas sociais para a objetivação de condições reais de demandas e, com isto, facilitaria a inclusão de novos segmentos. Isto é interpretado como reducionismo, focalização e não como ampliação da atenção”. (SPOSATI, 2011, p.33).

Nesta dissertação, não partilhou-se dessas concepções que entendem a política de assistência social ao estudante desvinculada da política de assistência. Primeiro por entender que a política de assistência social deve trabalhar na perspectiva de ampliação, efetivação e universalização dos direitos sociais. Segundo, por acreditar que a política de educação só será de fato universal quando se garantir ao estudante condições de permanência nas instituições de ensino, pois, mesmo que o acesso fosse universal, nem todos têm condições de permanecer na escola, embora a permanência também deva ser um direito universal.

Dentre os princípios da LOAS está o da “universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas” (LOAS, 2013). Nesse sentido, a assistência social tem como propósito assegurar condições favoráveis ao exercício do direito à educação, pois ela é condição necessária para que as políticas de atenção às necessidades sociais se efetivem como direito (Pereira, 1991).

Para Almeida, B. (2015, p. 59),

é no mínimo ingênua a crença em que diferenciar assistência estudantil, da assistência social levaria à ruptura com os aspectos da seletividade,

pontualidade, precariedade da assistência social, e conseqüentemente, representaria condição para ampliação e efetivação de direitos sociais dos segmentos estudantis nas Universidades. A menos que se esteja, é claro, na posição de diluição dos projetos de classes sociais... Em um contexto de desmonte das políticas sociais de cunho universalista, em que os sistemas educacionais dos países periféricos são redefinidos sob a lógica do mercado, no bojo de ajustes estruturais de organismos financeiros internacionais, em que a autonomia das IFES vai sendo posta como autonomia financeira, de menor responsabilização do Estado no destino institucional são reais os limites das políticas sociais, nesta ordem societária. Mesmo que o assistente social leve em conta as necessidades sociais dos usuários da política de assistência social, e que o trabalho esteja alinhado ao projeto profissional hegemônico do Serviço Social, em última análise, há limites institucionais de múltiplas determinações.

Assim, a perspectiva considerada na presente produção é que a assistência social ao segmento estudantil é política de assistência social, deve ser compreendida como política pública, como direito dos estudantes e ser realizada em articulação com as demais políticas, com o objetivo de implementar ações institucionais que visam possibilitar o acesso, a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica dos estudantes, e, principalmente, que não seja reduzida a repasses de auxílios materiais, à concessão de bolsas, pois,

ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade. Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada (CISLAGHI e SILVA, 2012, p. 507).

A assistência social ao segmento estudantil tem como objetivo fornecer os recursos necessários para que os estudantes superem os impedimentos e obstáculos postos ao seu bom desempenho acadêmico. Deve ir além de auxílios materiais ou financeiros, por meio de programas de bolsa, como é realizado no IFG, por mera transferência monetária que nem mesmo alcança a todos que necessitam. Exige ações multidisciplinares, com acompanhamento das trajetórias de vida e acadêmicas dos estudantes, com apoio psicológico e infraestrutura adequada.

As ações de permanência, assim como o direito à política de assistência social, deve caminhar para a universalização, alcançando todos os estudantes, visto que os obstáculos à permanência decorrem de diversos fatores, não exclusivamente pela falta de recursos financeiros.

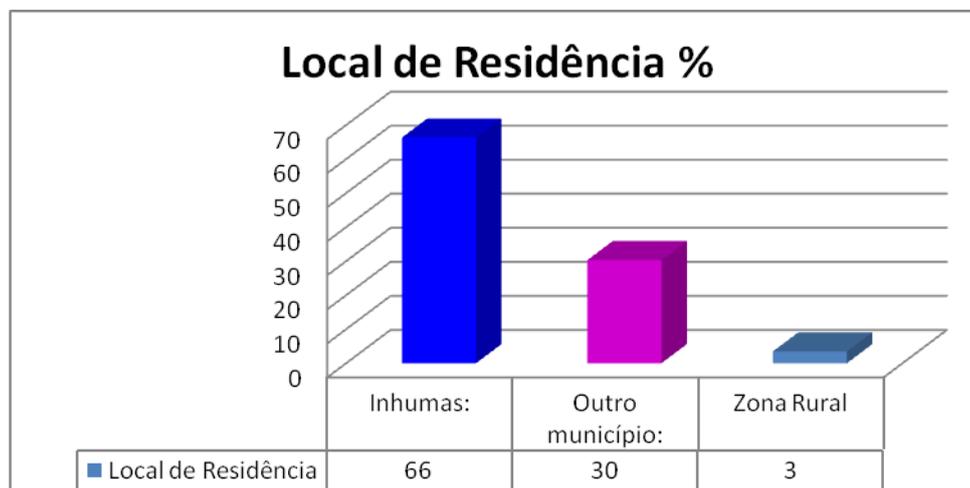
Existem inúmeras necessidades para a permanência dos estudantes no câmpus que o valor que recebem do auxílio (R\$120,00) não é suficiente para suprir.

Dentre elas, a que mais foi citada por eles, está a alimentação, pois valor recebido é insuficiente para custear a alimentação do mês todo, além do transporte, gastos com moradia, computador e internet, vestuário, material escolar e até remédios.

Alguns estudantes relataram a importância de se ter no câmpus uma estrutura adequada para a alimentação (o restaurante, um lugar para fazerem as refeições), pois muitos deles passam o dia todo na escola e esses equipamentos lhes garantiriam melhores condições de permanência.

Os estudantes que são de outras cidades e vivem em Inhumas para estudar ou os que moram em outras cidades e se deslocam para Inhumas diariamente - 30% do total de estudantes que recebem o auxílio - afirmaram que “o auxílio é muito importante, mas que o valor recebido quase não faz diferença, comparado aos gastos que têm de moradia, aluguel, água, energia, etc” (Aluna do curso Licenciatura em Química – Noturno), e com transporte de suas cidades até Inhumas. Ressalta-se que a saída do estudante do seu contexto familiar pode contribuir para agravar as condições de satisfação de suas necessidades básicas, como alimentação e transporte, entre outras.

Figura 4: Quantitativo de estudantes que auxiliam a família financeiramente – IFG-Câmpus Inhumas



Fonte: dados de pesquisa realizada em 2014 – Relatório de Auxílios. Elaboração da autora.

Os depoimentos coletados nesta dissertação vão ao encontro das necessidades apontadas anteriormente,

Tinha que suprir no mínimo a metade do que eu preciso aqui como estudante. Como não sou daqui, moro com amigos que estudam comigo mas todo mundo é de fora, eu acho que precisaria ser mais. Dá pra comprar

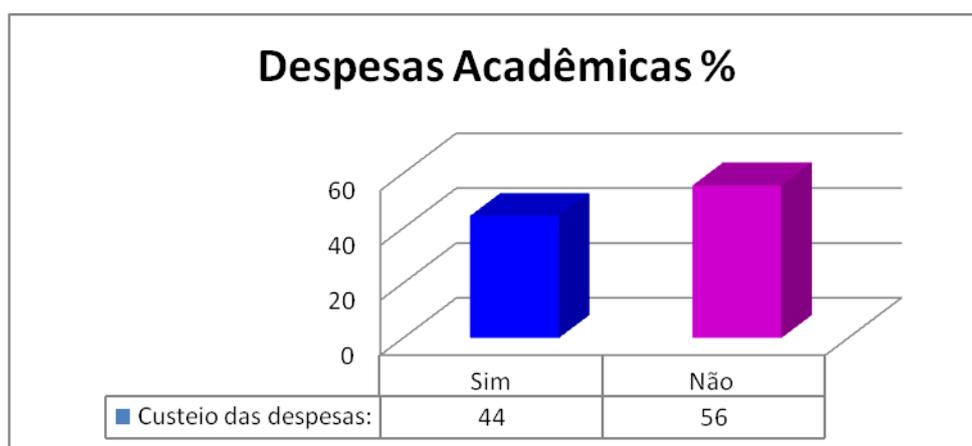
uma parte da alimentação em casa e comprar um lanche aqui, porque às vezes a gente sai de casa um pouco apressado e precisa lanchar aqui, não dá pra ficar até as 12:30 sem comer nada, aí ele auxilia um pouco. Não temos muita necessidade de xérox ou coisas assim, é mais digital. Mas auxilia. Fiquei um mês só sem receber e como precisava mesmo eu consegui (Estudante do curso Sistemas de Informação – Matutino).

Na verdade o que a gente recebe não dá pra muita coisa, ajuda porque como fico no IFG o dia todo, antes eu teria que ir em casa alimentar, e com auxílio já almoço por aqui mas não dá pra todo o mês, só para o início... depois tenho que lanchar ou trazer de casa (Aluna do curso Licenciatura em Química – Noturno).

Através do auxílio fica bem mais fácil, contribuiu bastante para meus estudos aqui, moro em fazenda, meu pai é trabalhador rural, fica bem mais difícil vir pra escola, ainda mais que é em outra cidade, Caturá, e a assistência estudantil me possibilita condições de vir, estudar em boa escola, numa universidade federal e apesar de ser em outra cidade não dificulta meu acesso à escola. Sempre estudei em escola pública e desde quando comecei a estudar aqui eu já consegui o auxílio, fiz o técnico e depois o superior e já continuei com o auxílio (Estudante do curso Sistemas de Informação – Matutino).

Entende-se que a abordagem da assistência estudantil como política pública de direito que visa criar condições necessárias ao exercício do direito à educação, passa pela análise da capacidade dessa política em atender as necessidades básicas e as despesas acadêmicas dos estudantes. Quando indagados se o valor que eles recebem é suficiente para custear as despesas acadêmicas eles afirmam que não é suficiente para suprir todas elas.

Figura 5: Capacidade do Auxílio para custeio das despesas



Fonte: dados da pesquisa realizada em maio e junho de 2015. Elaboração da autora.

Segundo informações dos participantes, o valor que recebem nem sempre é suficiente para suprir suas necessidades básicas como alimentação e transporte, somente quando o estudante recebe dois auxílios consegue custear as duas necessidades.

Pelo menos o lanche e o café da manhã que a gente vem para o IF e fica aqui o dia inteiro, dá pra ajudar, mas não chega a suprir tudo não, não consegue adquirir materiais (Estudante do curso Sistemas de Informação – matutino).

Nunca, está longe de conseguir custear. Você escolhe, ou você se alimenta ou você compra material, não dá pra comprar nem um livro de química (Aluna do curso Licenciatura em Química – Noturno).

Não, a passagem está R\$4,50 e esse valor da pra vir só duas semanas e ainda tem o sábado letivo e acabo tendo que trabalhar no final de semana para poder ter dinheiro pra pagar (Estudante do técnico em período integral – recebe dois auxílios).

Definitivamente não, geralmente quando o estudante tem uma família, tem uma base ele não tem que pagar água, aluguel, fica mais fácil, pra mim ele não faz tanta diferença, ajuda, já consigo pagar uma água e energia mas todo o resto fica sem pagar e o auxílio não faz diferença (Estudante do curso Sistemas de Informação – matutino).

Para Pereira (2000), as Necessidades Humanas Básicas - NHB possuem como natureza mais profunda a universalidade e a objetividade, ou seja, os seres humanos nos mais diversos lugares e culturas têm necessidades básicas que são comuns.

De acordo com a autora, essas necessidades, quando não são atendidas, causam prejuízos à vida das pessoas, impedindo ou colocando em risco a possibilidade objetiva de viverem física e socialmente em condições de expressar a sua capacidade de participação ativa e crítica. Possuem uma dimensão natural e uma dimensão social e devem fundamentar as ações direcionadas à sua satisfação, sendo utilizadas como parâmetro para a formulação de políticas nesse sentido e como “referência para a definição de direitos sociais” (Pereira, 2000, p.182).

As NHB definidas como objetivas e universais, as quais devem ser satisfeitas simultaneamente são saúde física e autonomia. A saúde física “[...] porque sem a provisão devida para satisfazê-la os homens estarão impedidos inclusive de viver” (Pereira, 2000, p. 69).

O fato de os seres humanos serem mais do que a dimensão biológica coloca em destaque “o imperativo de se considerar a intencionalidade da ação

humana como parte integral e intrínseca da sua essência e, por conseguinte, constitutiva do básico à sua existência” (Pereira, 2000, p. 70). Por isso, a autonomia é outro elemento fundamental.

Ter autonomia “não é só ser livre para agir como bem se entender, mas, acima de tudo, é ser capaz de eleger objetivos e crenças, valorá-los e sentir-se responsável por suas decisões e por seus atos” (Pereira, 2000, p. 71). É o que lhes dá condições de fazer suas próprias escolhas e conduzir suas ações, condições essas que os estudantes do IFG não têm, pois o que recebem não lhes permite escolher nem mesmo o que fazer com o dinheiro, não lhes dá autonomia para gastá-lo além das suas necessidades mais urgentes, não lhes dá autonomia para participarem de atividades culturais ou esportivas.

Paiva (2003, p. 111) faz relação à recorrente mistificação das necessidades humanas, nas quais

a ocultação da complexidade do conceito de necessidade e a sua redução ao aspecto meramente econômico constituem mais uma expressão da alienação da sociedade capitalista. O decorrente caráter mistificado das necessidades humanas, segundo Marx, faz o indivíduo, sob o signo do capital, converter a sociabilidade apenas a um meio de satisfação pessoal. Essa lógica impregna os demais campos de expressão das necessidades em sua dimensão social, impactando os pressupostos valorativos que conformam as relações de cidadania. Para a demarcação do direito à Seguridade Social, essa redução das necessidades humanas opera também um rebaixamento do escopo e da abrangência da política socioassistencial, ora tratada como função processante, aquela que promove patamares adequados de condutas, ora enfocada como ajuda terapêutica emergencial. Enquanto a assistência social for definida em relação à pobreza, à prevenção de danos e à promoção de méritos, a condição de sujeito de direitos universais será ocultada pela de necessitado, cristalizando um princípio normativo - equivocado - para a montagem - precarizada - do sistema de serviços socioassistenciais públicos.

Essa redução das necessidades humanas gera um rebaixamento no nível de abrangência da política de assistência social, que passa a ser para promover patamares adequados de condutas ou para ajuda terapêutica emergencial, tal como ocorre no IFG. Questionados sobre que outras necessidades eles têm que dificultam a vida deles na escola, para além do que o valor recebido consegue custear, os participantes responderam:

Seria transporte, ambiente que pudesse tomar um banho, um restaurante universitário, livros, materiais diversos (Estudante do curso superior – noturno).

O Câmpus também não dá condições pra ficarmos aqui o dia todo, mesmo com o auxílio a gente não tem condições, mesmo dando o auxílio deveriam criar mais condições pra ficarmos aqui, ter um refeitório, um restaurante, um lugar onde a gente possa ficar. Acho que além do auxílio ser insuficiente o Câmpus devia melhorar a sua estrutura (Aluna do técnico integral).

Espaço físico, local pra comer que seja confortável, local de vivência para os estudantes (Aluna do técnico integral).

As famílias entrevistadas informaram que o valor não é suficiente para as suas necessidades, que o dinheiro é utilizado apenas com o custeio dos gastos acadêmicos dos estudantes.

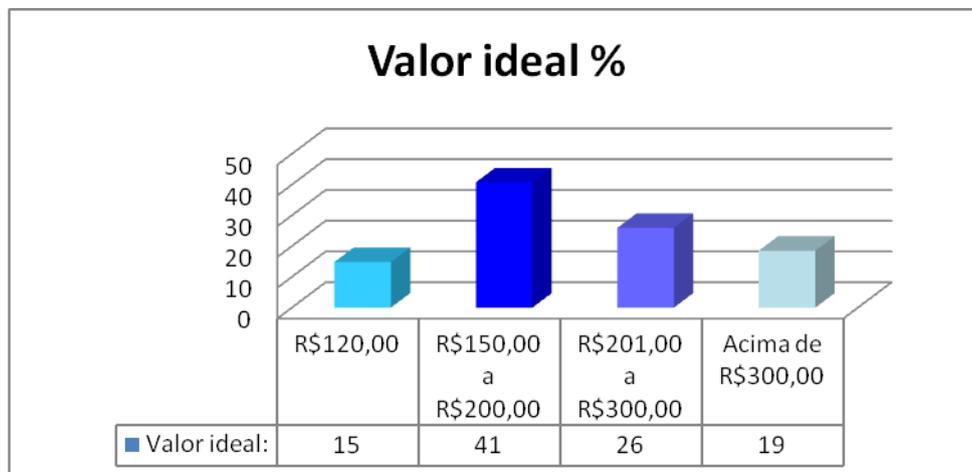
Fica mais é pra ela mas eu já pego um pouco quando ela precisa comprar uma roupa, porque eu não tenho condições de comprar, aí o dinheiro ajuda (Mãe de uma aluna do PROEJA).

Até agora não, na primeira vez que ele recebeu ele me ajudou a pagar o material escolar dele, já nas outras ficou pra ele mesmo, para os gastos dele lá (Avó e responsável de um estudante do curso técnico integral).

Entende-se que as transferências de renda, na forma de benefícios, auxílios e programas socioassistenciais, constituem um dos pilares para a consolidação dos direitos. Entretanto, a tendência dos Estados neoliberais é tornar essas prestações monetárias absolutamente residuais, totalmente insuficientes pra atender as necessidades básicas. Assim, conclui-se que não há possibilidade de um programa que se estabelece apenas como transferências de renda suprir as carências de alimentação, transporte, moradia, etc. As ações de assistência social ao estudante devem incorporar infraestrutura material, construção de restaurantes, moradia estudantil, locais para convivência, suportes de apoio pedagógico para contribuir com estudantes que apresentam históricos distintos.

Em relação ao valor que eles consideram suficiente para atender às suas necessidades estudantis, a maioria informou valores entre R\$150,00 e R\$200,00. Apenas 15% dos entrevistados informaram que o valor que recebem é suficiente e não há necessidade de aumentar. Alguns estudantes sugeriram que o valor sofresse acréscimo de acordo com o salário mínimo, já outros sugeriram valores diferentes para as diferentes modalidades de auxílios, de acordo com a necessidade do estudante.

Figura 6: Valor que os estudantes consideram suficiente para atender as necessidades estudantis



Fonte: dados da pesquisa realizada em maio e junho de 2015. Elaboração da autora.

Para os estudantes dos cursos de período integral, que são a maioria dentre os estudantes que recebem auxílio, a situação é ainda mais difícil, pois, de acordo com o que informaram, o valor que recebem para comprar alimentação não é suficiente para pagar nem o almoço no mês todo.

Não, porque só R\$120,00 não supre toda a alimentação, lanche, xérox de algum trabalho... acaba que o gasto sai mais alto que o valor do auxílio (Aluna do técnico em período integral – recebe dois auxílios).

Não, porque o auxílio alimentação não dá pra pagar o almoço, minha mãe traz o almoço pra mim (Aluna do técnico em período integral).

Das famílias entrevistadas, duas confirmam as respostas dos estudantes,

Não, não dá nem pra alimentar, tem que pagar o transporte, o lanche lá, então acho que não é suficiente, tem xérox também (Mãe de uma aluna do curso Ciência e Tecnologia de Alimentos, ex-aluna do curso técnico em alimentos).

Não, o gasto é além do que ele recebe. Ele fica lá o dia todo, de manhã ele lancha lá e vem em casa almoçar e depois volta. Se preciso for vem a pé, de bicicleta, de moto (Avó e responsável de um estudante do curso técnico integral).

Sobre esse aspecto, Abreu (2012, p. 87) elucida que

numa sociedade que se sustenta na concentração de renda e na desigualdade social, onde tudo é transformado em mercadoria visando à obtenção de lucro, a condição salarial está diretamente relacionada às possibilidades de participação na vida social.

Portanto, quanto menor a renda familiar, numa sociedade capitalista, menores as condições de satisfação das necessidades da população e mais difícil o acesso aos direitos sociais, pois as políticas sociais do Estado capitalistas são focalizadas e seletivas.

Para que a garantia da educação não seja destituída de sua dimensão de direito, necessário se faz que se assegure além da autonomia, o direito à permanência e para isso é necessário assegurar o direito à assistência,

não basta à educação propor a escola, a condição do docente ou a disponibilidade de vagas em salas de aulas. É preciso afiançar condições para que se dê a presença do aluno. É preciso construir o acesso a transporte escolar, alimentação, material escolar, uniforme, pois o baixo poder aquisitivo das famílias não possibilita essas (pré)condições. Torna-se necessário desmercadorizar condições que permitam a frequência à escola, isto, todavia, não pode significar uma ação discriminatória da política setorial direcionada aos mais pobres (SPOSATI, 2011, p. 109).

Os estudantes que buscam as universidades e os IFs têm a mesma diversidade socioeconômica da sociedade em geral. É necessário criar condições para que os estudantes possam percorrer sua trajetória educacional de forma qualificada. E isso só será possível com ações de enfrentamento das desigualdades sociais, tais como os direitos garantidos pela assistência social ao segmento estudantil.

No próximo capítulo, apresentamos como se dá essa relação entre o desafio da permanência e o direito à assistência no IFG.

CAPÍTULO 3 - A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DO IFG

Dentre as consequências do processo de expansão da educação, bem como das medidas que garantem o acesso a essas instituições, está a necessidade de propiciar condições para que os estudantes, muitos deles oriundos de famílias de baixa renda, possam permanecer e concluir os estudos. Essa demanda, após anos de luta dos fóruns estudantis e de gestores, resultou na criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Este programa, busca por meio das ações de assistência social, garantir melhores condições de permanência dos estudantes de baixa renda em instituições de ensino.

A chamada assistência estudantil se constitui de um conjunto de ações de assistência social, desenvolvido no âmbito da educação, com a finalidade de contribuir para a garantia das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes nas instituições educacionais. Alves (2002, p.1) ressalta que,

a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. [...] compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

De acordo com Nascimento (2014), estas ações são desenvolvidas no Brasil desde a década de 1930, caracterizadas por serem pontuais e de pouca abrangência. Entretanto, as discussões sobre a assistência social ao segmento estudantil no âmbito da sociedade civil ganhou forças com o “Movimento de Reforma Universitária”, formado pelos estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica responsável por liderar reivindicações em torno da democratização da universidade e da sociedade de maneira geral (Fernandes, 1975) e fez com que a temática tivesse maior repercussão na modalidade de ensino superior público, como veremos a seguir.

As manifestações por democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes nas universidades públicas, sempre compôs a agenda de luta do movimento estudantil e do movimento de moradores de Casas de Estudantes Universitários. Essas casas também têm sua origem nos movimentos sociais, nasceram por iniciativa destes estudantes e entidades estudantis, mas foram apropriadas pelo Estado brasileiro, no período da ditadura militar. Neste período em que o Estado se apropriou do patrimônio estudantil, as Casas de Estudantes passaram à condição de equipamentos sociais, a Universidade e o Estado assumiram a construção das casas estudantis. Mais tarde, as Universidades iniciaram um processo de devolução do patrimônio físico para as entidades estudantis ou a indenização destas (Almeida, N. 2015).

Contudo, os estudantes nunca deixaram de lutar e expressar suas necessidades, seja pela melhoria das condições das casas já existentes, seja pela ampliação do número de vagas e construção de novos prédios. Assim, o fortalecimento do movimento de luta por moradia estudantil, principalmente em âmbito nacional, pressiona o fundo público, e põe em questão o financiamento da política de assistência social, como política de seguridade social, voltada à realidade dos estudantes de baixa renda, agora, mais do que nunca, pois, cresce o número deles que acessam as instituições públicas por meio da política de cotas.

3.1 A trajetória da assistência social ao estudante no IFG e o PNAES

Em 1961, a LDB determinou a concessão de bolsas de estudo, totais ou parciais, para estudantes que comprovavam, por meio de “provas de capacidade”, sua “aptidão para o estudo”. A partir de 1970, passou a ser reconhecida como política, entretanto, foi na década de 1980, que as questões educacionais, e mais especificamente sobre a Assistência Estudantil, foram colocadas em evidência na agenda pública, embora mais voltada para a Educação Superior por meio do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), (Abreu, 2012).

Marafon (2015, p. 69) esclarece que,

um grande protagonista na luta pela assistência aos estudantes universitários das instituições públicas foi o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), juntamente com o próprio movimento estudantil. O Fonaprace foi criado em 1987, porém desde 1985 os Pró-Reitores já realizavam encontros regionais e discutiam na Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, a necessidade de criação de um Programa com dotação orçamentária específica para assistência estudantil, além da falta de investimentos para as universidades de forma geral. Uma das primeiras reivindicações registradas no Fórum foi a construção e ampliação dos Restaurantes Universitários (RU) que pudessem atender estudantes e servidores.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o tema da assistência estudantil começou a estruturar-se de forma mais sistemática em algumas IES, graças às elaborações e reivindicações da União Nacional Estudantil – UNE. Essa entidade, criada em 1937, defendeu a reforma universitária e a pauta da assistência estudantil surgiu como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes (Nascimento, 2014).

Na década de 1990, por ocasião da reforma do Estado e do consequente redimensionamento de suas funções com relação às políticas públicas, com corte dos recursos para o social, as IES sofreram um verdadeiro sucateamento, tanto pela desvalorização e redução dos recursos humanos quanto pela falta de investimento financeiro. A assistência social dessas instituições sofreu os reflexos, pois, com a redução de recursos, impôs-se maior focalização e, em alguns momentos, inviabilizou a execução de diversos projetos e comprometeu a qualidade dos serviços (Abreu, 2012).

No IFG a assistência estudantil teve início em 1942, contava com o atendimento médico e odontológico para estudantes. De acordo com uma pesquisa realizada por Michelli (2010), em 1972 foi criado o Serviço de Atendimento ao Estudante e nesse momento já se observou a presença de alunos bolsistas que recebiam meio salário mínimo para realizar trabalhos na instituição. Em 1982, o serviço passou a contar com o trabalho de uma assistente social e em seguida de uma psicóloga.

Ainda de acordo com Michelli (2010), em 1990, criou-se a Coordenação de Assistência Estudantil - CAE no IFG e os serviços de assistência médica, odontológica, de enfermagem, atendimento social e psicológico foram transferidos para essa coordenação, tanto na Unidade de Goiânia como na de Jataí. Até 1996, a

CAE era responsável por fornecer o lanche para os alunos, deixou de fazê-lo pelo fato de o Governo Federal não mais disponibilizar recursos.

O número de alunos bolsistas foi aumentando progressivamente e o programa recebeu a denominação de Programa Bolsa-Trabalho. Segundo Sobrinho (2013, p.84),

o recurso financeiro que remunerava as ações de assistência estudantil tinha uma rubrica própria, fonte 250, administrada pelo Setor Financeiro (Sefor), mas insuficiente para atender à demanda existente. A partir de 1993, foi criada a Caixa Escolar, o que possibilitou a ampliação do número de bolsas e viabilizou outras ações de assistência estudantil.

As outras ações de assistência estudantil referiam-se à concessão de bolsa de monitoria e bolsa de estudo, que, na realidade, tinham o mesmo objetivo da bolsa trabalho, e ações de saúde direcionadas aos alunos e trabalhadores. Em 2004 houve a extinção da Caixa Escolar e, conseqüentemente, a redução do número de bolsas-trabalho.

Desde os anos de 1980 havia uma discussão em nível nacional em torno de uma Política de Assistência Estudantil, que envolvia o FONAPRACE, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), a UNE e alguns parlamentares que abraçavam a causa pelos mais variados motivos.

Em 2001, o FONAPRACE apresentou ao grupo que estava discutindo o PNE – 2001/2010, uma pesquisa sobre o perfil dos estudantes das IES e pressionou para que a assistência estudantil fosse incorporada ao PNE e, após sua aprovação, o Fórum elaborou uma minuta do PNAES e encaminhou à ANDIFES, em abril de 2001, enfatizando a necessidade de aplicação de recursos específicos nesta área (ABREU, 2012).

Os resultados das pesquisas supracitadas foram levados em consideração na elaboração da minuta para a implantação de um Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pela ANDIFES em 2007. A aprovação do PNAES é considerada resultado de um esforço conjunto de dirigentes, docentes e discentes, de uma luta que se iniciou ainda nos anos de 1980, e representa um grande avanço para a instituição da assistência social como direito nas IES.

A partir dos anos 2000, a assistência estudantil surgiu como uma das principais diretrizes do REUNI e foi elevada à condição de política de Estado por meio do PNAES, e passa a ser tratada como importante “componente na

democratização do ensino, incorporando uma série de ações não apenas de ordem material e que devem ser estendidas a todos os estudantes, não exclusivamente àqueles com baixa condição socioeconômica” (Marafon, 2015, p. 71).

O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, do MEC em dezembro de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Esse Programa afirma em seu texto que, “considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais”, tem como objetivos a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Decreto nº 7.234, 2010).

O Programa define assistência estudantil como: moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Sua efetivação se dá por meio de ações de assistência social ao segmento estudantil, mediante atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, a exemplo das instituições federais, incluindo os IFs. Permeando as três dimensões do acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), o PNAES precisa se consolidar como direito social e superar a ideologia do assistencialismo, ainda predominante no campo da assistência social, por meio de ações multidisciplinares, com o apoio psicológico, infraestrutura adequada e com o acompanhamento das trajetórias de vida e acadêmicas dos estudantes.

Conforme já assinalado, Cislighi e Silva (2012) ponderam que as universidades e os IFs, ao optarem por fornecer bolsa/auxílio alimentação e bolsa/auxílio moradia, em detrimento da construção de restaurantes universitários, do fornecimento gratuito de alimentação e moradias estudantis, executam suas ações com base na focalização do problema e na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade. Considera-se que esta ação reforça os interesses do mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o estudante consome no mercado, de forma isolada e nada garante que os recursos repassados correspondem à sua segurança alimentar, moradia e outros direitos.

De acordo com o Decreto que regulamenta o PNAES,

as despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010).

Marafon (2015, p. 72) complementa, informando que o PNAES destina para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil recursos sob duas formas de rubricas: de custeio (como bolsas) e de capital (gastos com material permanente). No entanto, o financiamento limitado e a falta de uma definição precisa dos valores que serão repassados, característico nas políticas sociais do Estado capitalista, leva à focalização dessas ações, não conseguindo atender a todos os estudantes que necessitam, o que descaracteriza a educação como direito universal.

Observa-se que essa dificuldade faz parte da realidade do IFG, suas ações no âmbito da assistência social aos estudantes são pautadas pela “monetização e bolsificação” (Cislaghi e Silva, 2012).

Ressalta-se que a pesquisadora faz parte do grupo de trabalhadores do Instituto Federal desde junho de 2010, no Câmpus Formosa e, a partir 2012, no Câmpus Inhumas. Esteve como Coordenadora de Assistência Estudantil nos dois Câmpus (de agosto de 2010 a agosto de 2013), e pôde perceber que as dificuldades de permanência são comuns aos dois Câmpus, assim como deve ser em todo o estado de Goiás e no Brasil, pois se trata de uma mesma realidade.

Com a implantação do PNAES, em 2010, o programa bolsa-trabalho foi extinto do IFG, em julho de 2011 e substituído pelo “Programa de Concessão de Auxílios” na modalidade transporte, alimentação e permanência, sem contrapartida.

Nos dias 05 e 20 de maio de 2010, realizou-se o I Encontro dos Assistentes Sociais dos Institutos Federais em Goiás – IFG e IFGoiano, como parte da programação do I Simpósio goiano de Serviço Social e XXVII Semana da (o) assistente social, realizado pelo CRESS-GO, em comemoração ao dia do assistente social. Este encontro foi organizado pelas assistentes sociais do IFG e conselheiras do CRESS-GO (e por iniciativa delas) Altair e Sandra Lúcia, realizado no IFG – câmpus Goiânia.

O evento teve como objetivo buscar a articulação entre os assistentes sociais da Rede de Educação Profissional e Tecnológica em Goiás, trocar experiências, informações e textos, definir princípios, diretrizes, objetivos, metas e

traçar estratégias para uma proposta de (re)estruturação do serviço social na Rede de Educação Profissional e Tecnológica em Goiás. Contou com a participação de 08 profissionais diretamente ligados ao IFG.

Com o objetivo de acolher os profissionais de serviço social recém contratados e fortalecer a articulação entre os assistentes sociais da rede em Goiás, e, ainda, de dar prosseguimento nas propostas iniciadas na ocasião do I Encontro, os assistentes sociais que já atuavam no IFG em 2010, organizaram o II Encontro dos Assistentes Sociais dos Institutos Federais em Goiás – IFG e IFGoiano, no dia 28/06/2010, que aconteceu no IFG, câmpus Goiânia.

Nesse segundo encontro, ressaltou-se a importância da construção de uma política de assistência social ao estudante e de uma proposta¹³ comum de atuação do serviço social nos IFs em Goiás, com as ponderações levantadas pelo grupo e apresentado à Pró Reitoria de Extensão – PROEX em outubro de 2010. No entanto, constatou-se que não houve nenhum retorno com relação a proposta apresentada.

Em fevereiro de 2011, a PROEX, a qual as CAEs do IFG estão vinculadas a nível de reitoria, por meio do Departamento de Ações Sociais – DAS, convocou os assistentes sociais, coordenadores de assistência estudantil e gerentes da Gerência de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão – GEPEX, responsáveis pelas CAEs nos câmpus, para uma reunião que tinha o objetivo de construir, naquele momento, uma política de assistência estudantil que deveria ser aprovada com urgência para atender ao que determina o PNAES.

Entende-se que, a construção da Política de Assistência Social ao Estudante como um direito de cidadania, deve se efetivar num processo democrático, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no seu âmbito de atuação, principalmente dos usuários. O grupo de assistentes sociais presente na referida reunião ponderou sobre a importância desse documento, que devido à sua complexidade e ao impacto que ele poderá gerar na vida acadêmica dos estudantes, não deveria ser construído de forma tão abrupta.

Desta forma, constatou-se a necessidade de realizar uma pesquisa, subsidiada por uma fundamentação teórica para a construção de um documento que conseguisse estabelecer as diretrizes e orientações para o desenvolvimento de

¹³ A proposta foi elaborada pelos assistentes sociais Altair J. de Carvalho Micheli, Marina B. da Costa, Olinto Brandão Sobrinho e Sandra Lúcia Gonçalves.

programas e projetos que conseguissem contribuir com a permanência dos estudantes no IFG. Ponderou-se ainda sobre a necessidade de ações voltadas para concretizar a participação da comunidade acadêmica nesse processo, em especial, dos estudantes.

Após as ponderações, a gestão do DAS percebeu que realmente não seria possível construir o documento naquele dia e programou novos encontros para que fosse construída a proposta da política. Naquele primeiro momento, percebeu-se que não era plano da gestão que o grupo de assistentes sociais participasse dessa construção, mas, após as ponderações, os representantes da PROEX e da GEPEX responsabilizaram os assistentes sociais, da reitoria e dos câmpus, e os coordenadores das CAEs pela elaboração do documento, sob sua supervisão. Já no final fevereiro de 2011 concluiu-se a minuta da proposta da Política de Assistência Estudantil¹⁴.

Em maio de 2011 a minuta ainda não havia sido aprovada em todas as instâncias necessárias, então o DAS apresentou uma proposta de edital para a concessão dos auxílios, os quais já nos referimos anteriormente. Esse edital visava subsidiar a distribuição de recursos da assistência estudantil em 2011, na qual a descentralização do montante de recursos para cada câmpus foi realizada pela Pró Reitoria de Administração – PROAD, sendo adotado como critério o número de alunos de cada câmpus, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município desses câmpus, o valor do auxílio foi determinado pela PROEX em R\$120,00 (cento e vinte reais) e o acesso dos alunos a estes auxílios se daria por meio de seleção socioeconômica, realizada pelos assistentes sociais.

De acordo com Sobrinho (2013, p. 89 e 90),

O Instituto Federal de Goiás conta com uma verba específica, rubrica nº 2031. Ação 2031 20RL, que dispõe sobre o funcionamento das instituições federais de educação profissional e tecnológica. [...] A Ação 2031 2994, que dispõe sobre a assistência ao educando da educação profissional e sobre o funcionamento das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

¹⁴ A proposta de atuação do serviço social e a minuta foram construídos de forma coletiva, a Altair havia concluído o mestrado em Serviço Social na Puc-GO, o que contribui de forma significativa na construção desses documentos. A proposta da Política de Assistência Estudantil já sofreu outras alterações, como veremos a seguir, e a qualificação dos profissionais envolvidos nesse processo foi fundamental para a construção de uma política melhor fundamentada.

Sobre como se dá a descentralização no IFG, Sobrinho (2013) apresenta o relato dos gestores responsáveis por essa distribuição, no qual os mesmos relatam não existir muitos critérios para definir, do montante que o governo repassa, que parte vai para assistência estudantil e a que vai para iniciação científica, bolsa de estágio, de monitoria, dentre outros. Em contato com o pró-reitor da PROAD em janeiro de 2016, este informou que o recurso repassado pelo Governo Federal para assistência estudantil é utilizado para o custeio dos auxílios (alimentação para os estudantes técnico integrado/integral, alimentação, transporte e permanência ofertado a todos os estudantes dos câmpus, e permanência para os estudantes do PROEJA) e que para o custeio das demais bolsas (estágio, monitoria) são utilizados recursos dos próprios câmpus.

De acordo com Marafon (2015, p. 72 e 73),

o PNAES aloca recursos sob duas formas de rubricas: de custeio (como bolsas) e de capital (gastos com material permanente). Logo em 2008, primeiro ano de implantação do PNAES, foram destinados pelo governo federal, recursos da ordem de R\$ 125.000.000,00 para as IFES na operacionalização de ações de assistência estudantil (FONAPRACE, 2011). Desde 2008 até 2014, os recursos destinados aumentaram de R\$ 126,3 para R\$ 740 milhões. Cabe destacar que o orçamento reivindicado pelo Fonaprace para implementar as ações necessárias de atendimento ao grande número de estudantes que estão ingressando com baixa condição socioeconômica em 2014 foi de R\$ 1,5 bilhão, o dobro, portanto, do valor repassado.

Em 2012, uma assistente social do IFG fez um levantamento e análise dos investimentos e recursos previstos e realizados nos programas e ações da assistência estudantil no IFG, no período de 2010 a 2013. Esta análise demonstra que, embora os recursos utilizados com assistência estudantil tenha aumentado em média 12% em 2013 em relação ao valor praticado em 2011, esse recurso foi utilizado no custeio de outras atividades que não são consideradas de assistência social.

No PLOA 2012, a Ação 2031 2994 passou para três milhões, oitocentos e oitenta e quatro mil, duzentos e sessenta e sete reais, representando um aumento de aproximadamente 12% em relação ao valor praticado em 2011, e o Memorando Circular nº 010/PROAD/IFG/2012 informa que parte do orçamento de custeio da ação 2031 20RL está sendo direcionada para assegurar ações e programas de assistência estudantil e apresenta uma previsão de investimentos que totaliza cinco milhões, duzentos e vinte nove mil e duzentos reais. Assim, em 2012, utilizaram-se um milhão, trezentos e quarenta e quatro mil, novecentos e trinta e três reais da Ação 2031 20RL, dos quais um milhão e noventa e seis mil reais corresponde ao pagamento

das bolsas de monitoria, estágio e de iniciação científica, que não caracterizam assistência estudantil. Constatou-se um reforço às ações e programas de assistência Estudantil, que, de fato, corresponde a duzentos e quarenta e oito mil, novecentos e trinta e três reais (SOBRINHO, 2013, p. 93).

Para complementar a essas informações buscou-se a Coordenação de Assistência Estudantil na Reitoria/PROEX em novembro de 2015. Na ocasião, foi informado que, de acordo com a PROAD, a fonte de recursos para a assistência estudantil em 2014 foi a PTRES 62879, Fonte 100, do Programa de Trabalho 88678, Assistência ao Educando da Educação Profissional, no Elemento de Despesa 3.3.90.18. Em relação ao planejamento orçamentário, a instituição só disponibilizou acesso até 2009 e o relatório de gestão com as prestações de contas só estão disponíveis até o ano de 2013.

Em julho de 2013 a política de assistência social do IFG ainda não havia sido aprovada pelos órgãos competentes, então a nova gestão da PROEX solicitou que fosse abandonada, naquele momento, a proposta da política existente e se construísse um Regulamento de Concessão de Auxílios. O regulamento foi elaborado pelos assistentes sociais que compunham as equipes das CAEs do IFG com a contribuição dos demais profissionais que também faziam parte das coordenações, como psicólogos e pedagogos. Buscou-se, em sua elaboração, abranger um maior número de auxílios em relação ao que era concedido até então para que os estudantes tivessem acesso a outros direitos, contribuindo para sua permanência na educação. Entretanto, o regulamento também não chegou a ser aprovado, houve nova troca de pró reitor na PROEX e voltou-se a falar em aprovação da política de assistência.

No início de 2014, o Reitor nomeou uma comissão composta por três assistentes sociais e um psicólogo para coordenar a reformulação da proposta de política. Finalizou-se a elaboração do documento (Anexo II) em agosto de 2014, contando com a contribuição dos demais profissionais que atuam na assistência social do IFG e a proposta foi encaminhada para aprovação junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Conepex.

Assim que o Conselho aprovou, a minuta da proposta foi para consulta pública no site do IFG, dos dias 05 de março de 2015 a 08 de abril de 2015. Constatou-se, então, que ela havia sido reformulada e sofreu diversas modificações em relação à proposta formulada pela referida equipe, principalmente no que diz

respeito à oferta de programas aos estudantes. Foram feitas novas considerações por meio da consulta pública, solicitando que fosse reinserido o que havia sido retirado, no entanto, até a data da construção desta dissertação, ainda não obteve-se a informação de qual proposta seguiu para aprovação da Câmara Consultiva de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Superior - CONSUP.

Em contato com a coordenação de assistência estudantil da reitoria, foi informado que o Regulamento da Política de Assistência Estudantil que foi aprovado pelo Conepex, foi analisado pela CONSUP e deveria ser votado na reunião do Colégio de Dirigentes, que ocorreu no dia 07 de dezembro de 2015. Entretanto, nessa reunião, o documento foi avaliado pelo Colégio de Dirigentes e os membros apresentaram algumas ressalvas. O documento agora voltará para a PROEX para fazer as últimas adequações. Após esse trâmite, seguirá para o Conselho Superior. De modo que, ainda não está aprovada e em vigor.

Ao referir-se à Política de Assistência Estudantil no momento da entrevista, surgiu um dado relevante à pesquisa, pois muitos estudantes mostraram desconhecimento em relação a ela, especialmente os que estão cursando o primeiro ano ou os primeiros períodos do curso. As famílias entrevistadas também demonstraram não saber o que é a política, ou a proposta dela, afirmam conhecer apenas o programa de auxílios, conforme evidencia o depoimento a seguir da mãe de uma estudante que atualmente cursa Ciência e Tecnologia de Alimentos e que também cursou o ensino médio no IFG:

Nas reuniões nunca falaram nada sobre essa política de assistência, só falam que os meninos recebem que é pra ajudar no transporte, na alimentação... (Mãe de uma aluna do curso Ciência e Tecnologia de Alimentos, ex aluna do curso técnico em alimentos).

Mesmo que a minuta da proposta da política de assistência estudantil tenha ficado à disposição para consulta pública no site do IFG por quase um mês, ainda não tiveram conhecimento do que vem a ser essa política e acreditam que seus direitos na instituição se resumem ao recebimento de auxílios.

De acordo com a minuta da proposta de política de assistência estudantil, elaborada em 2014 pela comissão, além do programa de concessão de auxílios, ela contempla os seguintes programas:

I - Programa Moradia Estudantil;

- II - Programa Transporte;
- III - Programa Criança (recurso financeiro para as estudantes que possuem filhos de até 12 anos e que não tenha com quem deixa-los);
- IV - Programa Filho com deficiência;
- V - Programa Permanência;
- VI - Programa Vestuário Profissional;
- VII - Programa Emergencial;
- VIII - Programa de Atenção à Saúde;
- IX - Programa Apoio Psicossocial;
- X - Programa Apoio Didático-pedagógico;
- XI- Programa de apoio à participação em eventos e/ou atividades extracurriculares;
- XII - Programa Alimentação.

Esse desconhecimento em relação à política pode ser decorrente da não inserção dos estudantes na construção dessa política, não houve discussão com eles a respeito da proposta. Demonstra a necessidade de esclarecer e informar aos estudantes o que é a política de assistência social do IFG, seus objetivos, os programas que ela propõe e que ainda não são ofertados aos estudantes, para que possam ter noção do quanto a sua aprovação é importante para alcançarem melhores condições de permanência na escola.

É necessário analisar como está se dando o acesso dos estudantes à política, se há clareza e amplitude da divulgação das informações acerca dos editais de seleção para auxílios e dos critérios de elegibilidade, se há conhecimento dos estudantes a respeito das ações que a CAE realiza, no intuito de conseguir a regulamentação dessa política.

Demonstra também a necessidade de inserir os estudantes na construção dessa política, de contar com a sua participação de forma mais direta, já que serão eles os usuários dela. A literatura nos traz a importância da participação do movimento estudantil nas lutas que fazem parte da história do nosso país para assegurar direitos, dentre eles podemos citar o movimento de reforma universitária, na segunda metade do século XX. Segundo Fernandes (1975, p.154),

durante as décadas de 40 e 50, a reforma universitária passou a ser uma reivindicação geral nos quadros universitários jovens e logo caiu, graças à colaboração destes com os estudantes, no âmbito das “reformas de base” ou das “reformas de estrutura” das grandes organizações estudantis, como a UNE e suas congêneres estaduais.

A participação estudantil, juntamente com intelectuais e a comunidade acadêmica, lideraram as reivindicações referentes à democratização das universidades, lutando por melhores condições de acesso e permanência dos estudantes nas universidades públicas mediante ações da assistência social.

O importante da reforma universitária, como movimento social, está em que ela congrega a vanguarda da inteligência moça e a prepara para um novo estilo de política. Através dos debates que ela propicia, não se alarga, somente, a organização do horizonte intelectual médio das gerações de jovens universitários. Consegue-se algo mais palpável: os jovens universitários iniciam, por suas próprias mãos, reformas institucionais (FERNANDES, 1975, p. 14).

Os alunos do IFG fizeram parte dessas lutas desde os anos 1980, com a colaboração do Grêmio estudantil no processo de democratização das relações de trabalho e de ensino no âmbito da instituição. Em seguida, na década de 1990, participaram da reforma na educação profissional que resultou na transformação da Escola Técnica em CEFET. Entretanto, as mudanças ocorridas em decorrência da reforma, contribuíram com a desestruturação do Grêmio estudantil, que somente nos últimos anos vem conseguindo se reestruturar, criando os Centros Acadêmicos e se articulando para contemplar os novos níveis e modalidades de ensino que caracterizam o IFG atualmente. Para que se fortaleçam, a gestão propôs no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) algumas ações:

1. institucionalizar e regulamentar o conselho de representantes de turmas nos câmpus;
2. garantir a participação estudantil nos conselhos deliberativos e consultivos da Instituição;
3. recompor a representação estudantil nos colegiados de áreas acadêmicas dos departamentos. Integrar as entidades estudantis no processo de avaliação qualitativa e quantitativa do desempenho institucional;
4. estruturar ambientes de convivência dos discentes em cada câmpus do IFG, observando-se a capacidade de atendimento instalada e a disponibilidade ou carência de ambientes próprios em cada município;
5. assegurar ambientes para instalação das entidades estudantis, Grêmio e Centros Acadêmicos em todos os câmpus (PDI – 2012-2016, 2013).

Ressalta-se, no entanto, que boa parte dessas ações ainda não foram implementadas, podendo-se considerar que este seja, também, um dos motivos pela

qual não houve participação estudantil na construção da política de assistência estudantil.

Uma dificuldade que se apresenta na elaboração e execução das políticas de assistência social ao estudante, e que está posta na realidade do IFG, é o fato de não se conhecer o perfil dos seus estudantes. No IFG, as informações coletadas, por meio de um questionário que o estudante preenche no momento em que se inscreve para o processo seletivo, não são utilizadas para traçar esse perfil, nem para orientar a elaboração das ações destinadas aos estudantes, não são informatizadas e o Serviço Social não tem acesso a elas. Assim, o levantamento dessas informações se dá por meio do questionário socioeconômico, mas por se ter poucos assistentes sociais nos câmpus para atender uma alta demanda, não é possível fazer esse levantamento com todos os estudantes, somente com aqueles que solicitam “auxílios”.

Outra dificuldade é a inexistência de processos avaliativos. Avaliar supõe um julgamento, medir ou comparar, significa analisar, é instrumento fundamental para o planejamento e execução de determinada política e ações, é prática constitutiva das políticas públicas. Conforme analisa Abreu (2012, p. 27), a avaliação

possibilita o acesso da sociedade a informações que podem instrumentalizá-la para a participação e o controle democrático das políticas públicas, [...]pode desempenhar relevante papel no exercício da participação e do controle democrático por parte da sociedade.

A avaliação da política de assistência social ao estudante deve oferecer respostas que contribuam para a melhoria dos aspectos quantitativos e qualitativos da política e contribuir para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes.

A proposta de Regimento Interno do IFG que está em discussão, determina que a PROEX seja responsável pela proposição de políticas de assistência estudantil e que compete a ela propor, planejar e desenvolver a política (não inclui avaliá-la) aos estudantes de todos os câmpus do IFG. No mesmo sentido, o PDI – 2012-2016 (p. 105), diz que,

aprovar, garantir e ampliar a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás deve receber a atenção de todos os segmentos que compõem a comunidade interna da Instituição.

Desta forma, o que se pode presumir, pela morosidade desse processo, é que a aprovação dessa política não faz parte das prioridades do IFG e da sua prioridade, embora essa dissertação não tenha como objetivo identificar os limites e contradições do próprio espaço institucional quem vêm dificultando a aprovação e a implementação.

Abaixo a relação dos IFs que já possuem uma política ou um regulamento estudantil demonstra que esta instituição tem seguido um movimento contrário ou até mesmo indicando um retrocesso, no sentido de não estabelecer uma política que atenda às demandas apresentadas, de ainda não ter nenhuma regulamentação a respeito da assistência social no seu interior. Conta apenas com a oferta de três modalidades de auxílio financeiro (alimentação – busca atender as necessidades de alimentação básica do estudante, transporte – busca viabilizar o deslocamento do estudante de residência até a instituição, e permanência – contribui com o custeio de gastos com livros, cópias, materiais escolares, aluguel, dentre outros). Esses auxílios, além de não estarem regulamentados, não atendem às demandas de todos os estudantes que necessitam, pois são desenvolvidos de forma focalizada e seletiva.

Tabela 7: IFs que possuem regulamentação de assistência estudantil

| IFS | Política | Regimento | Outra, qual? | Não tem |
|----------------------------------|----------|-----------|-----------------------------------|---------|
| Instituto Federal Acre | X | | | |
| Instituto Federal Alagoas | X | | | |
| Instituto Federal Amapá | | | | |
| Instituto Federal Amazonas | X | | | |
| Instituto Federal Bahia | X | | Resolução | |
| Instituto Federal Baiano | X | | | |
| Instituto Federal Brasília | X | | | |
| Instituto Federal Catarinense | | X | | |
| Instituto Federal Ceará | X | | | |
| Instituto Federal do Pará | | | Regulamento concessão de auxílios | |
| Instituto Federal Espírito Santo | X | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Instituto Federal Farroupilha | X | X | | |
| Instituto Federal Fluminense | | | | X |
| Instituto Federal Goiano | X | | | |
| Instituto Federal Goiás | | | | X |
| Instituto Federal Maranhã | X | | | |
| Instituto Federal Mato Grosso | X | | | |
| Instituto Federal Mato Grosso do Sul | X | | | |
| Instituto Federal Minas Gerais | | | Instrução normativa – Programa de assistência estudantil | |
| Instituto Federal Norte de Minas Gerais | X | X | Normas e regulamentos | |
| Instituto Federal Paraíba | X | | | |
| Instituto Federal Paraná | X | | | |
| Instituto Federal Pernambuco | X | | | |
| Instituto Federal Piauí | X | | | |
| Instituto Federal Rio de Janeiro | X | | | |
| Instituto Federal Rio Grande do Norte | | | Plano de assistência estudantil | |
| Instituto Federal Rio Grande do Sul | X | X | | |
| Instituto Federal Rondônia | | | Regulamento Programas de assistência estudantil | |
| Instituto Federal Roraima | | | Regulamento Programas de assistência estudantil | |
| Instituto Federal Santa Catarina | X | | Resolução | |
| Instituto Federal São Paulo | X | X | | |
| Instituto Federal Sergipe | | | Resolução | |
| Instituto Federal Sertão Pernambucano | | | Portaria normativa | |
| Instituto Federal Sudeste de Minas | | | | X |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|--|
| Instituto Federal Sul de Minas | | | Regulamento do política de assistência estudantil | |
| Instituto Federal Sul-Rio-Grandense | X | X | | |
| Instituto Federal Tocantins | X | | | |
| Instituto Federal Triângulo Mineiro | | | Resolução | |

FONTE: Pesquisa realizada nas páginas eletrônicas dos IFs. Elaboração da autora.

Pela pesquisa nas páginas eletrônicas nos referidos IFs observou-se que instituições com menor tempo de funcionamento, menor número de alunos e com menor equipe de profissionais responsáveis pela execução dessas políticas, já possuem regulamentação de assistência social, com grande variedade de programas em funcionamento. Assim, constatou-se a existência de programas, como a do IFBA que contempla em sua política: programa de assistência e apoio aos estudantes, auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio para aquisições, auxílio cópia e impressão, auxílio alimentação, Bolsa Estudo, Bolsa vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem, bem como Programa de Educação para Diversidade; de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas; de Assistência à Saúde; de Programa de Acompanhamento Psicológico; Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer; Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural; Programa de Incentivo à Formação de Cidadania; Programa de Assistências a Viagens; Programa de Mobilidade Acadêmica; Programa de Monitoria, dentre outros.

Destacou-se também, por meio da pesquisa nas páginas eletrônicas e por contato, por e-mail, com esses IFs, que nos Institutos Federais de Santa Catarina, da Bahia, de Brasília, dentre outros, essas políticas e regulamentos foram, de fato, construídas coletivamente, sob a coordenação dos profissionais que lidam diretamente com a assistência estudantil, principalmente assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, e contaram com a participação da comunidade acadêmica, o que não aconteceu no IFG.

Comparando-se a quantidade de IFs que já possuem uma política de atendimento ao estudante implementada e principalmente observando o que já se realiza como assistência social na Universidade Federal de Goiás - UFG e no IFGoiano, percebe-se que o IFG não tem tido grandes avanços na perspectiva do direito à assistência social.

Na UFG, a Coordenação de Serviço Social é responsável pelas ações de assistência social da mesma e está vinculada à Pró Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom), “é um instrumento de equidade e condições de acesso, permanência e de trabalho na instituição. Além disso, ela desenvolve ações junto a diferentes setores da UFG, com o objetivo de ampliar e promover a integração com a sociedade” (UFG, 2015).

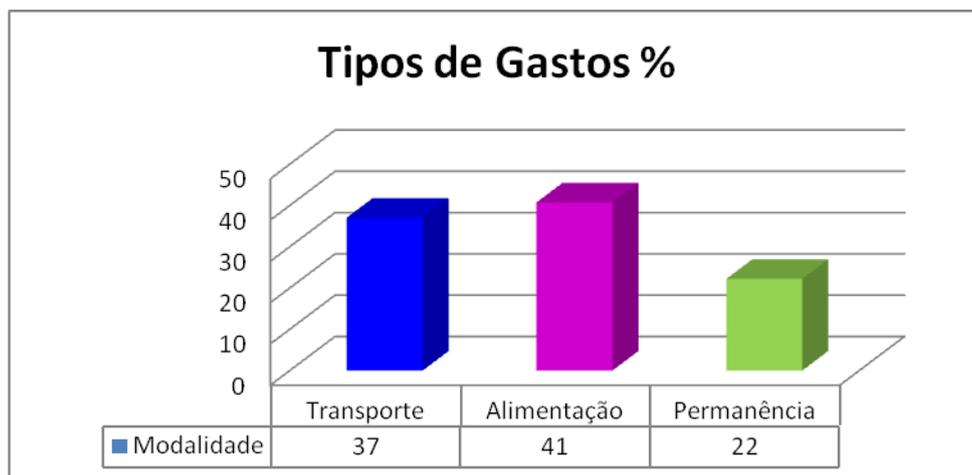
Dentre as ações executadas pela política, observou-se o Programa Bolsa Permanência que consiste num auxílio financeiro no valor de R\$400,00 para contribuir com a permanência dos estudantes na universidade; a bolsa moradia no valor de R\$200,00 e alimentação no valor de R\$120,00 para estudantes dos câmpus localizados no interior. Em Goiânia há a Casa do Estudante, que abriga 314 moradores e o restaurante universitário que subsidia parte da alimentação dos estudantes, fornecendo um cartão com créditos para alimentação no valor de R\$7,49 por dia.

No IFGoiano a direção de assistência estudantil está vinculada à Pró Reitoria de ensino. Sua política de assistência social contempla bolsa alimentação nos câmpus Urutaí, Ceres, Morrinhos e Rio Verde; auxílio transporte e permanência com valores diferentes em cada câmpus, moradia estudantil nos câmpus Urutaí com 92 vagas, Ceres com 120, Morrinhos com 17, Rio Verde com 2.

Não há no IFG moradia estudantil nem transporte gratuito aos estudantes em nenhum câmpus e o refeitório está sendo implantado nos câmpus Jataí, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia e Aparecida, com previsão de funcionarem a partir do primeiro semestre de 2016. A perspectiva, embora ainda não esteja confirmada, é que os restaurantes funcionem sob os seguintes critérios: alimentação 100% subsidiada: para alunos do PROEJA, dos Cursos Técnicos Integrados Integrais e para os demais alunos que comprovem renda per capita de até 1 (um) salário mínimo e meio, condicionado à avaliação socioeconômica; 50% subsidiada, sendo condicionada à avaliação socioeconômica, para alunos que tenham renda per capita de 1 (um) salário mínimo e meio a 3 (três) salários mínimos e sem subsídio para demais alunos não contemplados nos requisitos acima, podendo utilizar o restaurante pagando o valor definido (IFG, 2015).

O gráfico abaixo demonstra que a alimentação é a principal necessidade dos estudantes do IFG, pois 41% priorizam o recurso do auxílio no custeio de suas necessidades alimentícias.

Figura 7: Como os estudantes do IFG-Câmpus Inhumas utilizam auxílio



Fonte: dados da pesquisa realizada em maio e junho de 2015. Elaboração da autora.

Quando foi perguntado aos estudantes sobre qual a contribuição da assistência estudantil na vida deles, como era antes de receber e o que mudou, a grande maioria dos estudantes que residem no município afirmou que o auxílio contribui muito para que eles possam se alimentar no câmpus e para o transporte de sua residência até a instituição.

Se o IFG já disponibilizasse alimentação por meio do restaurante e o transporte próprio, os estudantes poderiam ter condições de utilizar o valor do auxílio no custeio de outras despesas acadêmicas, como a compra de material de qualidade, livros e até mesmo materiais de uso pessoal, como vestimenta e calçados.

Atualmente, a CAE não é mais responsável pelos serviços de saúde, atendimento médico e odontológico, embora alguns câmpus, dentre eles o câmpus Inhumas, ainda prefiram manter essa estrutura vinculada à assistência social para garantir que os estudantes tenham o atendimento desses profissionais. Nesses câmpus essa equipe tem a função de fazer atendimento de urgências médicas e odontológicas.

Com base no Regimento Interno do IFG, parte das ações da CAE são:

- realizar atendimento individual aos estudantes que os procuram diariamente, encaminhamentos para a rede socioassistencial da cidade com vistas a garantir aos estudantes e seus familiares o direito ao acesso às políticas sociais;
- aplicação do questionário biopsicossocial dos estudantes que solicitam auxílios com o objetivo de identificar sua realidade social;
- acompanhamento dos estudantes em situação de pobreza, risco ou direitos violados;
- visitas domiciliares com o objetivo conhecer e estudar a realidade social do estudante;
- divulgação, junto à comunidade acadêmica, das formas de concessão de auxílios aos estudantes;
- seleção e/ou reavaliação de estudantes para recebimento de bolsas e auxílios disponibilizados pela assistência estudantil (Auxílio Transporte, Alimentação e Permanência);
- gestão na concessão dos auxílios Alimentação para os alunos dos cursos Integrais e Permanência para os estudantes do PROEJA;
- acompanhamento e avaliação dos programas de assistência estudantil;
- gerar planilha e relatório para encaminhamento de pagamento;
- elaborar estudo e parecer social com relação às demandas inerentes a repasses de recursos dos Programas de Assistência Estudantil, bem como pareceres sociais de encaminhamentos às redes sociais da região;
- auxiliar na coordenação da utilização do contrato do seguro dos estudantes;
- acompanhamento pedagógico;
- atendimento psicossocial com o objetivo de atender os discentes regularmente matriculados, em suas necessidades psicossociais, de melhorar as relações acadêmicas.

Dos 15 câmpus em funcionamento, 13 já têm coordenação de assistência estudantil, entretanto, desses 13, apenas o câmpus Goiânia e o câmpus Inhumas tem coordenadores, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 8: Composição CAEs - IFG

| CÂMPUS | NOME | CARGO | COORDENAÇÃO |
|----------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------|
| PROEX/DAS /AE | Flávia Sgarbi | Auxiliar Administrativo | Coordenadora |
| Águas Lindas | Flavia Brito | Assistente Social | |
| | | Psicólogo | |
| | | Pedagogo | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Anápolis | Vera Lúcia Ferbonink | Assistente Social | |
| | | Psicólogo | |
| | | Pedagogo | |
| | Edilson Bezerra | Auxiliar Administrativo | |
| Aparecida de Goiânia | Vera Lúcia Lopes Freitas | Assistente Social | |
| | Ieda Vilela Machado | Psicóloga | |
| | Juliana Paula Martins | Odontóloga | |
| | Aline Ferreira Bandeira de Melo Rocha | Médica | |
| | Andrea | Técnico em Enfermagem | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Formosa | Paula Gonçalves Rezende | Assistente Social | |
| | Fernanda Miranda | Psicóloga | |
| | Warley Martins | Técnico em Enfermagem | |
| | | Pedagogo | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Goiânia | Maria Cristina Nunes Hidalgo | Assistente Social | Coord. |
| | Sofia Mariotto Bordin | Médica | |
| | Sérgio José de Lima | Médico | |
| | Irene Lacerda Ramos | Psicóloga | |
| | Lenimar Lacerda Faria de Matos | Psicóloga | |
| | Maria de Lourdes Oliveira | Assistente em administração | |
| | Naira Taina Rodrigues Silva | Assistente em administração | |
| | Maria Helena Ramos | Enfermeira | |

| | | | |
|-----------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------|
| | Lucimar Nascente de Oliveira Kumagai | Assistente em administração | |
| | Carla Araújo de Oliveira | Dentista | |
| | Sulane Dias dos Santos Manzi | Dentista e Perita SIASS | |
| | Lázara Beatriz Lima Bueno | Dentista | |
| Goiânia Oeste | Clarice Gomes das Neves | Assistente Social | |
| | Aline Seixas Ferro | Psicóloga | |
| | | Pedagogo | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Cidade de Goiás | Euzamar Ribeiro de Oliveira | Assistente Social | |
| | Claudia do Amaral Trindade | Psicóloga | |
| | | Pedagogo | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Inhumas | André Alexandre Antunes | Psicólogo | |
| | Shirley Carmem da Silva | Pedagoga | Coordenadora |
| | Olinto Brandão Sobrinho | Assistente Social | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Itumbiara | Kárita Marques Rodrigues Lopes | Assistente Social | |
| | Mônica de Oliveira Fernandes | Assistente Social | |
| | | Pedagogo | |
| | | Psicólogo | |
| Jataí | | Auxiliar Administrativo | |
| | Altair Justino de Carvalho Micheli | Assistente Social | |
| | Mirela Lima Carvalho | Psicóloga | |
| | | Pedagogo | |
| Luziânia | | Auxiliar Administrativo | |
| | Josemar de Assis Oliveira | Assistente Social | |
| | Sandra Katerine Almeida de Souza | Assistente Social | |
| | | Psicólogo | |
| | | Pedagogo | |
| | Auxiliar Administrativo | | |

| | | | |
|----------------|-------------------------------------|-------------------------|--|
| Uruaçu | Maria Helena | Assistente Social | |
| | | Psicóloga | |
| | | Pedagoga | |
| | | Auxiliar Administrativo | |
| Senador Canedo | Camila Lorrane Rodrigues dos Santos | Assistente Social | |
| Valparaíso | NÃO TEM | | |
| Novo Gama | NÃO TEM | | |

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil - PROEX/DAS/AE. Elaboração PROEX/DAS/AE.

Conforme consta na tabela, número 8, os 15 câmpus em funcionamento possuem CAE, entretanto a equipe que compõe essas CAEs é pequena. Constatou-se que poucos câmpus contam com psicólogos e pedagogos na sua composição, a maioria disponibiliza o trabalho de um/uma ou mais assistente social, exceto a reitoria que, desde o final de 2015, conta apenas com uma assistente administrativo que assumiu a coordenação, o que dificulta a comunicação câmpus/reitoria, e o estabelecimento de um entendimento comum sobre a concepção da assistência social no IFG.

A seguir, abordaremos como se materializa o direito à educação aos estudantes do IFG.

3.2 A assistência social ao segmento estudantil do IFG – entre a seletividade e a precariedade

Conforme já informado nos capítulos anteriores, o IFG ainda não possui uma política de assistência social ao segmento estudantil, portanto, a materialização do direito à educação para os estudantes se dá na perspectiva da concessão de auxílios financeiros. Os dados dessa pesquisa, vão elucidar em que medida o acesso aos auxílios contribuem com a permanência e o desempenho acadêmicos dos estudantes atendidos pela política de assistência social voltada aos estudantes do IFG no câmpus Inhumas.

Mesmo que a busca pela ampliação da educação pública em todos os níveis esteja associada à luta por medidas que garantam a permanência dos estudantes, desde o transporte, à alimentação e à moradia, até o suporte acadêmico, com bibliotecas e laboratórios de informática, a insuficiência de recursos

humanos e materiais dificulta a implantação de outros programas e serviços. Percebe-se que:

a lógica da bolsificação é inevitável, na medida em que, apesar do aumento nominal de recursos para a assistência estudantil no último período, seu orçamento ainda é insuficiente, se considerarmos a ampliação de vagas e a política de cotas, que tendem a ampliar a entrada de setores mais pauperizados da classe trabalhadora nas universidades públicas, aumentando a necessidade de assistência. Assim, o subfinanciamento da assistência estudantil permanece (CISLAGHI e SILVA, 2012, p.507).

Em 2011, o Edital 01/2011 para concessão dos auxílios alimentação, transporte e permanência, no valor de R\$120,00 (cento e vinte reais) cada um, contou com a inscrição de 216 estudantes, o que correspondeu a 35,5% dos estudantes matriculados no Câmpus Inhumas. Foi disponibilizado pela PROEX, para este edital, 76 auxílios¹⁵, o que leva a uma demanda reprimida de 140 estudantes, ou seja, 64,8% dos estudantes inscritos não tiveram acesso ao auxílio, ainda que apresentassem necessidades.

Já o Edital 02/2011, que foi publicado para atender aos estudantes que ingressaram no segundo semestre daquele ano, a PROEX disponibilizou 55 auxílios e contou com apenas 25 inscritos. Isso ocorreu pela perda de muitos estudantes nesse período, pelo número reduzido de ingressantes no segundo semestre e pela lógica da focalização que restringe o acesso. No período de 2011/1 o Câmpus contava com 609 estudantes, em 2011/2 este número caiu para 582.

Em 2012 foi feita uma estimativa sobre a quantidade de auxílios necessários para atender à demanda reprimida de 2011 mais a demanda do ano de 2012, e chegou-se à conclusão de que seriam necessários 322 auxílios. Mesmo diante desta estimativa, foram disponibilizados apenas 178 auxílios para atender ao câmpus Inhumas no ano de 2012. Esse número atendeu apenas 27% dos 651 estudantes matriculados.

Parte desse quantitativo foi destinada aos estudantes que continuaram recebendo os auxílios, e o restante, 92 auxílios, foram destinados ao edital 01/2012 que obteve o número de 131 inscrições, o que gera uma demanda reprimida de 29,8%. Desde então foram destinados anualmente, ao câmpus Inhumas, 178 (cento e setenta e oito) auxílios que atendem 175 (cento e setenta e cinco) estudantes,

¹⁵ Como já informado anteriormente, a PROEX chegou a essa quantidade levando em consideração o número de alunos matriculados no câmpus e o IDH do município onde o câmpus está localizado.

sendo que três (03) foram contemplados com dois auxílios devido ao grau de necessidade apresentado por eles.

Em 2013 houve 73 inscrições para receber 58 auxílios disponíveis dos remanescentes de 2012, referentes às vagas remanescentes dos estudantes que formaram ou evadiram¹⁶.

Em 2014, dos 474 estudantes matriculados no câmpus Inhumas, 220 se inscreveram para receber o auxílio. Na ocasião, o câmpus contava com um total de 66 auxílios referentes às vagas remanescentes de 2013. Dos 220 inscritos, apenas 66 receberam os auxílios, gerando uma demanda reprimida de 70%. Pela análise socioeconômica constatou-se que todos que solicitaram tinham grande necessidade. Assim, a demanda reprimida leva à afirmação de que o profissional de serviço social operacionaliza o acesso a direitos de forma precária, pela lógica da seletividade, focalizada na necessidade extrema.

A limitação de recursos impõe a realização de processos seletivos, que por não atenderem toda a demanda, acabam tendo um caráter excludente, produz a redução do estudo de realidade a processos de mera seleção socioeconômica. Nesse sentido, a limitação de recursos leva à prática de condicionalidades para acesso e permanência nos programas, projetos e serviços, impõe o princípio da seletividade e, nesse processo, a situação financeira é definida como critério determinante para inclusão nos auxílios.

Sendo assim, ressalta-se o dilema do compromisso de defesa da universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, de um lado, e os limites da política, impostos pela falta de orçamento, de outro. Raichelis (2006, p.6, *Apud* Abreu, 2012) afirma que

a situação de pobreza de seus beneficiários é condição de acesso aos serviços. [...] a pobreza não se resume à ausência de renda, mas envolve um conjunto de elementos que expressa sua complexidade e multidimensionalidade, entre os quais a destituição de poder, trabalho e informação, a ausência nos espaços públicos, o (não) acesso aos serviços públicos básicos (ABREU, 2012, p. 94).

A tabela abaixo demonstra que a demanda reprimida é superior a 50% nos câmpus Goiânia e Goiás, superior a 20% em cinco câmpus e não chega a 20%

¹⁶ Evasão significa o ato ou processo de 'fuga', 'evadir-se', 'escapar'. Esse termo é bastante adotado na educação, mas não condiz com a situação dos estudantes de baixa renda, pois estes são excluídos e levados a desistir dos cursos pelas dificuldades sociais que enfrentam, o que é bem diferente de um ato espontâneo de saída.

em três, dos doze câmpus que enviaram dados para o relatório em 2014. Ainda que o índice da demanda reprimida não seja tão elevado na maioria dos câmpus pode-se afirmar que o auxílio é disponibilizado de forma seletiva e focalizada na extrema pobreza, se levar em consideração que, dentre os estudantes que solicitaram o auxílio, menos de 10% deles encontravam-se fora dos critérios, todo o restante estaria apto a receber, na perspectiva de um programa universal.

Tabela 9: Número de estudantes inscritos por câmpus

| Câmpus | Nº de inscritos | Nº contemplados | Demanda reprimida | Fora dos critérios ¹⁷ |
|----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|----------------------------------|
| Águas lindas | 47 | 26 | 18 = 38% | 3 = 6% |
| Anápolis | 392 | 225 | 167 = 42% | - |
| Aparecida de Goiânia | 119 | 89 | 25 = 21% | 5 = 4% |
| Formosa | 263 | 214 | 29 = 11% | 20 = 7% |
| Goiânia | 3500 | 987 | 2513 = 72% | - |
| Goiânia oeste | 30 | 23 | 7 = 23% | - |
| Goiás | 139 | 53 | 74 = 53% | 12 = 8% |
| Inhumas | 220 | 66 | 154 = 70% | - |
| Itumbiara | 213 | 170 | 43 = 20% | - |
| Jataí | 259 | 222 | 37 = 14% | |
| Luziânia | 255 | 196 | 46 = 18% | 13 = 5% |
| Uruaçu | Não informou | 152 | Não informou | - |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Ao não conseguir realizar atendimento de forma universal, as políticas sociais acabam destinando-se “aos mais pobres”, definidos por meio de análises e seleções socioeconômicas baseadas, sobretudo, na variável renda e que geram, por vezes, mais desigualdades (Marafon, 2015), porque são excludentes, estigmatizadoras e insuficientes para suprir as reais necessidades dos estudantes.

¹⁷ O Edital 001/2014 estabelecia como critérios para requerer o auxílio que o estudante estivesse matriculado e com frequência regular em qualquer modalidade de curso presencial do IFG e que pertencesse a núcleo familiar com renda de até um salário mínimo e meio per capita, considerando-se a renda bruta familiar.

De acordo com Sposati (2011), a oferta de serviços no âmbito da política social e da política de combate à pobreza, tem se reduzido ao repasse de benefícios financeiros, benefícios esses que se tornam concomitantemente apoio ao usuário e investimento na circulação de mercadorias, pois quando adquire algo, uma parte do valor retorna ao Estado por meio das taxações. Dessa forma, a monetarização da política social pode ser entendida mais como uma “política econômica com efeito social” pela ampliação das condições de consumo, do que uma política social de fato (Sposati, 2011).

Essa tendência de combinação das estratégias de combate à pobreza com a monetarização da política social pode ser percebida por meio dos chamados Programas de Transferência de Renda Condicionada (PTCRs)¹⁸. Estes, buscam o enfrentamento da pobreza somente por meio das melhorias imediatas das condições de vida dos pobres, acabando, assim, por reduzir a pobreza, mas não superá-la, o que somente seria possível com a articulação de mecanismos redistributivos que alterem a alta concentração de riquezas, “este é o momento da conversão das políticas sociais de direitos em políticas de combate à pobreza que se voltam para a redução da miséria sem alcance de direitos sociais” (Sposati, 2011, p.109).

Stein (2009) esclarece que esses programas de transferência de renda, que são também conhecidos como programas de rendas mínimas, têm ganhado espaço nas estratégias de enfrentamento à pobreza na América Latina e em países do capitalismo central. Segundo a autora, os programas de transferência de renda “possuem natureza diferencial e estão sujeitas à comprovação de recursos, sendo garantidas quando cumpridas certas condições” (Stein, 2009, p.197), e têm sua origem principal nos processos de desenvolvimento dos Estados de Bem-estar europeus, que se consolidaram de maneira desigual, assim,

esta heterogeneidade vai se refletir tanto nas distintas necessidades sociais, às quais cada sistema detém sua atenção, como nas diferentes hierarquias dos objetivos da proteção social de cada país. Em alguns deles, combinaram-se um sistema generoso de seguridade social, no que diz respeito à cobertura populacional e valor das prestações, com um sistema residual e pouco diversificado. Em outros, assumiram o papel de elo dentro de um complexo conjunto de mínimos específicos (Stein, 2009, p.197).

¹⁸ Estes Programas fazem parte da Rede de Proteção Social, que inclui transferências monetárias e uma série de intervenções compensatórias de natureza focalizada na pobreza e na extrema pobreza, onde as famílias e pessoas são “selecionadas” para receberem o “benefício” financeiro sob a condição de atender alguns critérios e condicionalidades. São concebidos por uma concepção da pobreza apenas como ausência de renda e não como fenômeno estrutural e multidimensional. Como exemplo de PTRC podemos citar o PBF.

As condicionalidades se referem ao fato de que o direito à renda é determinado pela situação de renda familiar do usuário, que estão entre os mais pobres dentre os pobres, são indivíduos e famílias que se encontram em situação de pobreza. No Brasil, o Programa Bolsa Família (PBF), faz parte das estratégias de combate à pobreza lançadas pelo Governo Lula (2003-2011), denominada de Fome Zero, e constitui-se em um programa de transferência direta de renda com condicionalidades relacionadas as áreas da saúde e da educação, destinado às famílias em situação de pobreza (Stein, 2009).

Essa tendência é seguida literalmente pelo PNAES, ao invés de lançarem planos e programas com mudanças complexas e estruturais, o Programa também se caracteriza para condicionalidade, se resumindo a transferência de renda e impondo ao serviço social mera seleção socioeconômica para identificar os mais pobres entre os pobres, resultando em ações focalizadoras e seletivas.

A LOAS (1993) define a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, é “Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”, um dos seus princípios é o da universalidade e indica que a assistência social deve ser entendida e implementada tendo como meta a redução das desigualdades sociais.

Essa definição da assistência social defronta o princípio da universalidade, levando a interpretações limitadas e equivocadas das orientações, tendo como consequência a restrição dos direitos assistenciais ao mínimo necessário para a sobrevivência, focalizado à população em situação de pobreza extrema.

Para Boschetti (2003, p.83),

nesse caso, a assistência assume um caráter absolutamente seletivo e a focalização acaba estimulando o jogo da discriminação positiva, estigmatizando e excluindo usuários a quem o direito deveria estar sendo assegurado. Esta interpretação da seletividade é orientada por uma perspectiva que alia assistência à pobreza absoluta, limitando-a a ações minimalistas, em geral pontuais, assistemáticas, descontínuas e inócuas do ponto de vista da redução das desigualdades sociais.

Significa selecionar, instituir “critérios de seletividade para o atendimento aos direitos sociais universais, constitucionalmente garantidos, expressando um efetivo desmonte do legado de direitos conquistados nos últimos séculos”

(Iamamoto, 2009, p.39). Significa determinar, dentre todos que têm direito, os que serão atendidos, definir regras e critérios para a escolha, para restringir o acesso aos direitos ao invés de estabelecer estratégias para ampliá-los, sendo impossível atender, sequer, aos que dela necessitam, tal como define a LOAS.

A seletividade, que ainda poderia ser entendida como uma forma de o Estado centralizar suas atenções nas necessidades sociais, identificando grupos sociais em maior dificuldade e atendê-los com mais atenção e prioridade, tornou-se focalização, seguindo os direcionamentos da política econômica que segue os preceitos do Banco Mundial e do FMI, que acreditam que o foco é mais eficiente para a destinação e gastos de recursos públicos. Além disso, visando o fortalecimento do mercado, o Estado tem trabalhado por meio de transferências monetárias para os sujeitos atendidos nos programas, resultando numa política focalizada e monetarizada, principalmente na política de assistência social (Marafon, 2015).

Em seu significado original, focalização significa pôr em foco, dar atenção prioritária a algo que se quer destacar, evidenciar, mas apresenta-se, na sociedade capitalista, como forma de desviar a atenção do Estado das necessidades sociais e restringir seu papel perante a proteção social.

A focalização na pobreza extrema configura-se como medida neoliberal de racionalização dos gastos públicos, obedecendo mais à relação custo-benefício dos programas voltados para atendimento aos mais pobres dentre os pobres do que ao atendimento “eficiente e eficaz” em determinada parcela da população. Passa a se justificar a minimização do papel do Estado e o caráter residual de suas ações em âmbito social e a incorporação de órgãos não governamentais na execução e financiamento das políticas públicas, tais como a têm feito na saúde e na educação.

A aplicação da focalização na pobreza extrema gera efeitos perversos, dentre eles:

- a) baixa efetividade e o caráter regressivo das políticas sociais, que se expressa na ausência de prioridade política e de propostas inovadoras;
- b) o prevalecimento do pressuposto de que a estabilidade econômica é pré-requisito da política social, quando se sabe que o combate à pobreza e à desigualdade social não pode estar vinculado apenas ao volume agregado de recursos financeiros;
- c) a ausência da concepção de que deve prevalecer uma cidadania articulada aos conceitos de justiça social redistributiva, liberdade positiva e igualdade de oportunidades e de condições (VIANA, 2012, p. 61).

A focalização é antagônica ao princípio da universalização que significa garantir que todos aqueles que têm direito, demarcado pela LOAS, possam ter acesso aos direitos assistenciais, significa também articular a assistência às demais políticas sociais e econômicas, garantindo recursos do orçamento público das três esferas governamentais, com ações complementares entre si (Boschetti, 2003).

Alguns argumentos explicam a divergência do caráter universal da política de assistência social, os principais são relacionados à questão financeira, recursos insuficientes para atender toda a população. Paiva (2003) afirma que esse argumento é falso, e que

na verdade, atende a uma justificativa conjuntural, que obedece a ditames orçamentários próprios, ou seja, não possuir a totalidade do recurso para universalizar o acesso a um direito social não é o argumento central, é datado. Há contextos históricos e políticos concretos em que há excedente suficiente e não há redistribuição de renda nem universalização de direitos; portanto, essa questão pode indicar que o problema ético-político se sobrepõe. As políticas de educação e saúde, por exemplo, embora mercadorizadas e insuficientemente providas pelo poder governamental, não sofrem questionamentos quanto à legitimidade da natureza universal de cada uma (PAIVA, 2003, p. 109).

A autora ainda afirma que a difícil legitimidade da dimensão universal da assistência social é seu foco de atendimento, destinada apenas a atender as situações relacionadas à condição de pobreza extrema, por meio de socorro emergencial e paliativo. Há que se considerar que existem necessidades sociais que perpassam todas as classes sociais, o que não justifica a focalização à população em situação de pobreza, é viável e necessário assegurar os direitos socioassistências a todos os cidadãos, independentemente das condições de renda.

De acordo com Pereira e Stein (2008, p. 4), uma das principais razões para a adoção do princípio da universalidade foi o objetivo de não discriminar os cidadãos, de não estabelecer critérios desiguais de elegibilidade para que se tenha acesso a bens e serviços que deveriam estar à disposição de todos por serem públicos, para que os usuários das políticas públicas e dos serviços públicos não fossem humilhados, estigmatizados e discriminados. Já a focalização estigmatiza o usuário das políticas,

do ponto de vista político, a focalização da assistência estudantil leva a uma divisão entre estudantes pobres e supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para

ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado (CISLAGHI e SILVA, 2012, p. 507).

Dois desafios estão postos para que as políticas sociais sejam universais, mesmo num contexto de desigualdades sociais, elas

precisam se expandir em quantidade e qualidade, mas também, desmercadorizar condições de serem acessadas e efetivadas. Isto é, a operação da política precisa atender para as condições objetivas de vida dos usuários dos serviços para que possam de fato, contar com os procedimentos desses serviços. Não existem condições para que indivíduos ou famílias sejam provedores de pré-condições de políticas sociais. (SPOSATI, 2011, p. 109).

Com relação à necessidade e possibilidade de se recompor as estruturas das políticas de proteção sociais públicas, com o propósito de torná-las universais, para além dos conceitos e das alegações dos problemas relacionados ao financiamento, Paiva (2003, p. 106) ressalta que é o

compromisso governamental e da sociedade com a universalização dos direitos sociais, com a totalidade da população participando efetivamente, não só da produção, mas em especial do usufruto da riqueza socialmente produzida e também da socialização do poder político-decisório, constitui-se como arranjo institucional possível, desejável e absolutamente imprescindível para a montagem do sistema de proteção da cidadania e do sistema universal de Seguridade Social no Brasil. Esse compromisso pode ser um contraponto vital ao difuso universo simbólico e ao equívoco arranjo político de proteção da cidadania que se instalaram sob a dinâmica de reformas neoliberais. Ressituar o protagonismo do Estado no engendramento e provisão das políticas sociais públicas é o pressuposto fundamental para uma agenda universal de direitos de cidadania.

Contudo, a autora ressalta, ainda, que a aspiração de tornar a universalização da Seguridade Social realizável, é improvável de se realizar com os modelos e estruturas de financiamento existentes atualmente (Paiva, 2003).

Nesse sentido, mesmo que o edital para a seleção dos estudantes que receberão os auxílios estabeleça como critério para seleção uma renda *per capita* de um salário mínimo e meio, o pequeno número de auxílios disponibilizados para os câmpus faz com que o programa não seja universal nem mesmo dentro da sua limitação de critérios, e faz com que a equipe responsável pela seleção tenha que utilizar parâmetros seletivos e excludentes bem mais severos.

Na tabela a seguir observa-se que 46% dos alunos matriculados no IFG – câmpus Inhumas em 2014, solicitaram o auxílio, isso significa que a diferença de

classe que existe entre eles (os que solicitaram e os que não solicitaram) não é tão grande e, se houvesse uma política universal, todos eles precisariam de algum tipo de auxílio financeiro para continuar estudando.

Tabela 10: Número de estudantes atendidos pelo IFG – Câmpus Inhumas

| Ano | Total de estudantes | Total de inscritos | Contemplados | Demanda reprimida |
|------|----------------------------|--------------------|--------------|-------------------|
| 2011 | 2011/1= 609 2011/2= 582 | 241 | 101 | 140 |
| 2012 | 651 | 131 | 92 | 39 |
| 2013 | — | 73 | 58 | 15 |
| 2014 | 474 | 220 | 66 | 154 |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

A mesma realidade pode ser percebida na totalidade do IFG. Dos 9.605 estudantes matriculados no ano de 2014, 5.407 participaram da seleção para recebimento dos auxílios. Isso significa que 56% dos estudantes do IFG necessitam de auxílio financeiro para se manterem na instituição. Contudo, somente 47% dos que se inscreveram foram selecionados, representando 26% do universo total de estudantes matriculados no IFG no ano de 2014.

Embora não se tenha ainda um relatório sobre a quantidade de estudantes que solicitaram o auxílio no ano de 2015, pode-se prever que a diferença entre o número de estudantes matriculados e os que recebem aumentou ainda mais, pois não houve acréscimo na quantidade de auxílios disponibilizados aos estudantes (2.564 auxílios), mas o número de matriculados subiu para 11.066, ou seja, somente 23% dos estudantes do IFG recebem algum tipo de contribuição para se manterem na instituição.

Ressalta-se que, embora a assistência social torne-se um direito em função das desigualdades sociais e isso exige medidas do Estado para diminuir as extremas dificuldades que os estudantes de baixa renda enfrentam para acessar e permanecer nas instituições públicas de educação, não se pode afirmar que a assistência social vai reparar a desigualdade da sociedade capitalista ou que ela vai conseguir equalizar ou estabelecer as mesmas condições entre os estudantes, pois o cerne da questão é a sociedade de classes.

A assistência não tem a função de acabar com as necessidades postas pela classe trabalhadora, nem de dar respostas resolutivas para o fim da pobreza. Mas deve se apresentar como política clara, transparente, sistematizada, que ofereça serviços, programas e projetos que atendam com qualidade as demandas postas pelos estudantes de baixa renda, ainda que isso não garanta justiça ou estabeleça igualdade entre eles.

Na tabela a seguir, observa-se que a maioria dos estudantes recebe ajuda financeira da família, principalmente os estudantes dos cursos técnicos integral – 95%. Geralmente, esses estudantes residem no município, vivem com a família, não trabalham e afirmam que o auxílio é suficiente, pois têm condições de almoçar em casa, os pais buscam e levam para o IFG e o valor que recebem do auxílio fica para os gastos com lanches e algum material.

Tabela 11: Percentagem de estudantes que recebem ajuda da família – IFG-Câmpus Inhumas

| Estudantes que recebem ajuda da família | | |
|---|-----|-----|
| | Sim | Não |
| Curso Superior | 79% | 21% |
| Técnico Integral | 95% | 5% |
| PROEJA | 66% | 34% |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Os estudantes do PROEJA, embora com uma porcentagem significativa 66%, mas inferior aos demais cursos, também recebem algum tipo de ajuda da família para conseguir dar continuidade aos estudos, e 60% deles, incorporam esse valor à renda familiar e consideram o auxílio como parte de seus rendimentos, utilizando-o como complemento para o custeio de despesas domésticas e parte do salário para despesas acadêmicas.

Costa (2015) em sua pesquisa sobre o perfil dos estudantes do PROEJA no IFG demonstra que esse público se configura em sua maioria por mulheres, com baixa renda (61% dos estudantes possui renda inferior a três salários mínimos), estudantes com faixa etária acima de 30 anos com dificuldades pra se reinserirem no mercado de trabalho, sem garantia de direitos trabalhistas e, por esses fatores, acabam incorporando o auxílio à renda familiar.

Os estudantes dos cursos técnicos afirmam que só repassam parte desse valor à família, quando o auxílio sobra e se a família tiver necessidade, pois são os pais quem custeiam as despesas domésticas e suas necessidades estudantis. Por isso, eles não se sentem responsáveis por ajudar nas despesas domésticas.

Quanto aos estudantes dos cursos superiores, a minoria, 26%, auxilia, pois também são responsáveis por custearem suas despesas estudantis, como transporte e alimentação e até mesmo as domésticas, como é o caso dos que são de outras cidades e vivem em Inhumas para estudar.

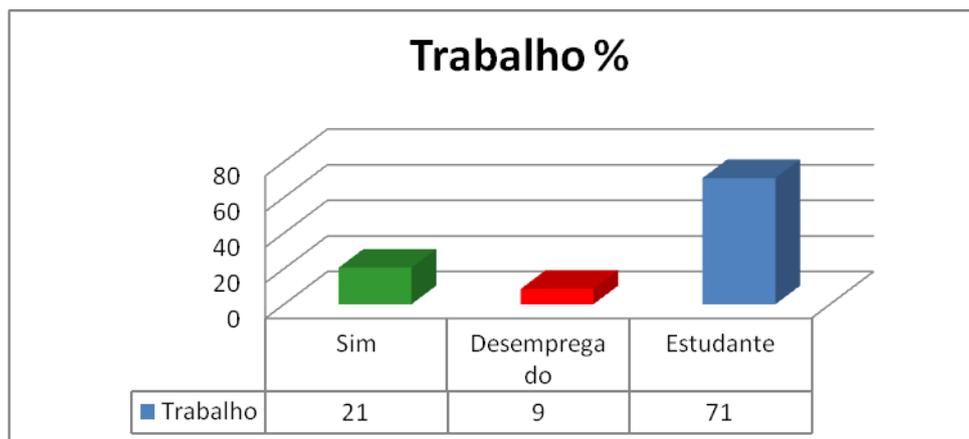
Tabela 12: Percentual de estudantes que auxiliam a família – IFG-Câmpus Inhumas

| Estudantes que ajudam a família com o dinheiro do auxílio | | |
|---|-----|-----|
| | Sim | Não |
| Curso Superior | 26% | 74% |
| Técnico Integral | 50% | 50% |
| PROEJA | 60% | 40% |

FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus – IFG - 2014. Elaboração da autora.

Essa análise tem relação direta com a situação de trabalho dos estudantes. Dos 175 que recebem auxílio, 122 (71%) não são trabalhadores e dependem da família para custeio de suas necessidades, 63% destes, são estudantes do ensino médio. Dos 21% que são trabalhadores, responsáveis pelo seu sustento e de sua família e acabam incorporando o valor do auxílio à renda familiar, 63%, são estudantes do PROEJA, 28% dos cursos superiores e 9% do ensino médio. Estão em situação de desemprego 9% dos estudantes entrevistados e o valor que recebem do auxílio contribui no custeio das despesas da família.

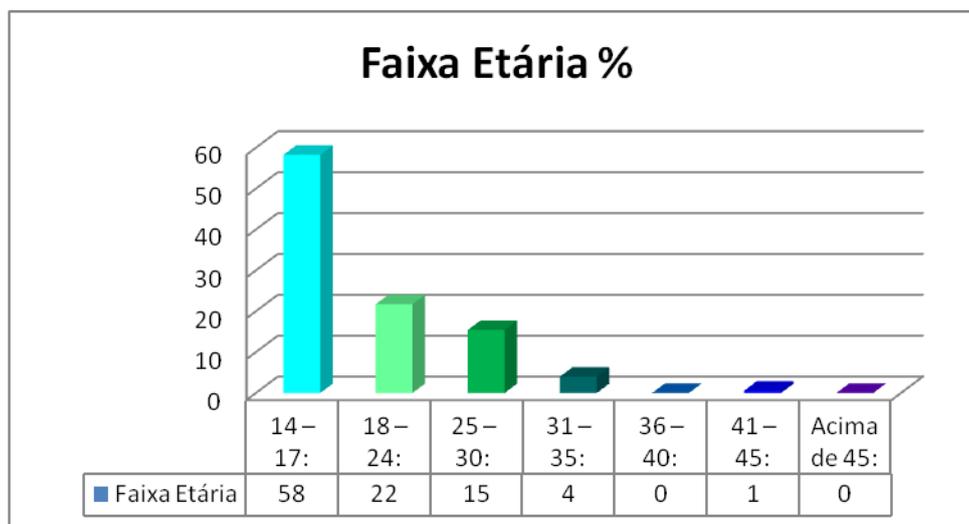
Figura 8: Situação de trabalho dos estudantes que recebem auxílio



Fonte: dados de pesquisa realizada em 2014. Elaboração da autora.

Também há relação com a faixa etária dos estudantes, haja vista que a maioria (58%) dos que recebem os auxílios tem entre 14 e 17 anos e apenas 9% deles trabalham.

Figura 9: Faixa etária dos estudantes que recebem auxílio



FONTE: Relatórios de gestão dos Câmpus 2014. Elaboração da autora.

Alguns estudantes não consideraram necessidades como vestuário, calçado, material didático como sendo uma necessidade acadêmica. Daí a pouca diferença de porcentagem entre os que responderam que o auxílio é sim suficiente para custear suas despesas acadêmicas (44%) e os que responderam que não (56%). Para os que responderam sim,

Eu praticamente não tiro xérox, evito de comer, acho que dá sim (Aluna do PROEJA).

Sim, eu consigo porque eu não tenho que pagar a moça (que cuida do filho) o mês todo, é só uma vez por semana (Aluna do PROEJA).

Sim, o prefeito da Itauçú está ajudando no transporte (Aluna do curso técnico integral).

Com relação ao uso que fazem do auxílio, os estudantes responderam que usam para despesas com alimentação e transporte, depois com gastos como copias e internet e, quando sobra, com despesas domésticas e uso pessoal, o que é raro acontecer, pois geralmente o auxílio não é suficiente para o custeio total nem mesmo do transporte ou alimentação.

Eu gasto pra comprar folhas, caneta, material escolar, o lanche pra passar o dia, moro perto e almoço em casa (Aluna do técnico integral).

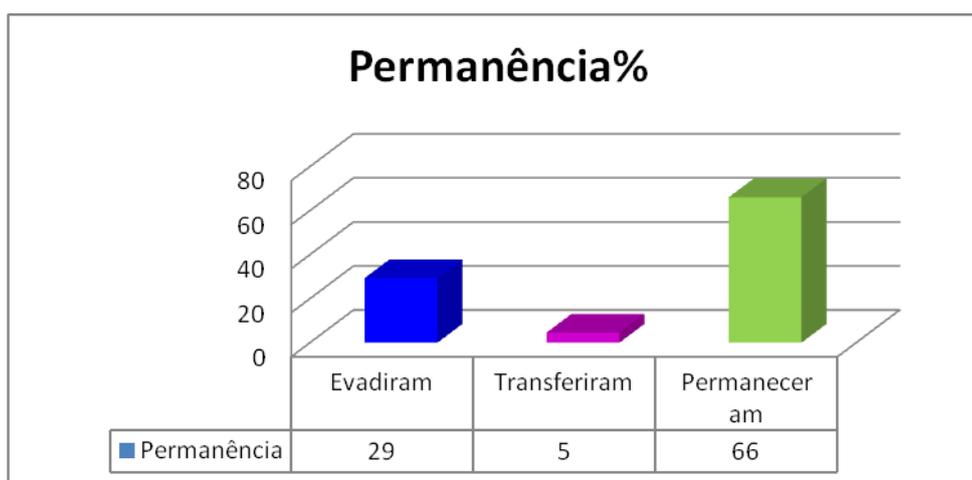
Almoço e lanche e transporte, mas tenho que inteirar com o dinheiro do meu trabalho (Estudante do técnico integral – trabalha nos finais de semana).

Alimentação, transporte, alguma coisa pro meu filho sempre que sobra (Aluna do PROEJA).

Gasto nas despesas de casa mesmo, com combustível também (Estudante do PROEJA).

Dos 283 estudantes que receberam ou recebem auxílio no IFG - Câmpus Inhumas de 2011 a 2014, 83 evadiram (29%) e 13 (4%) solicitaram transferência para outras instituições.

Figura 10: Porcentagem de estudantes que evadiram, transferiram e permaneceram no IFG – Câmpus Inhumas 2011-2014



Fonte: dados da pesquisa realizada em julho de 2015. Elaboração da autora.

Embora não haja no IFG nenhuma pesquisa relacionada à evasão que possa comprovar essa análise, supõem-se que a queda no número de estudantes

do câmpus Inhumas se dê pelo fato de que os cursos oferecidos não são a primeira opção das pessoas que procuram continuar seus estudos e que, no contexto da necessidade, quem vai para o IFG – câmpus Inhumas são pessoas que não conseguiram entrar em outra instituição. Outra hipótese é que, quando surgiu o colégio militar no município, em 2014, os estudantes do ensino médio migraram e caiu a demanda, sendo que a grande maioria dos que permaneceram são de baixa renda e têm necessidade dos auxílios.

Até o momento não há, no câmpus Inhumas, nenhuma ação com o objetivo de buscar reduzir os índices de evasão, nem no sentido de acompanhar esses estudantes que estão deixando a instituição. De acordo com a coordenadora da CAE no câmpus Inhumas, Sra Shirley Carmem, a direção do câmpus criou uma comissão com representantes de vários setores do câmpus no intuito de fazer algo a respeito, sendo ela a representante da CAE, mas não houve nenhuma reunião ainda para traçar o plano de trabalho dessa comissão.

De acordo com Dore (*et al*: 2014, p. 383) entre as causas de evasão estão as relacionadas ao contexto individual e familiar do estudante, como dificuldades financeiras e familiares, afastamento da família (quando o estudante muda da sua cidade para estudar), ingressam no mercado de trabalho e ocorre a incompatibilidade de horário de trabalho e estudo.

Em uma pesquisa realizada pela autora sobre os fatores institucionais e individuais que influenciam o abandono escolar na educação técnica de nível médio dos IFs no período entre 2006 e 2010, ela observou que, na grande maioria dos estudos, os maiores fatores estão relacionados ao fato de o estudante não se identificar com o contexto da escola técnica, com a preferência pelo ensino regular; falta de vocação ou gosto pela área, haja vista que esses estudante escolhem o curso muito cedo, com 13 ou 14 anos de idade, sem muitas informações sobre a profissão a ele relacionada (Dore, *et al*, 2014).

Em abril de 2013 o Tribunal de Contas da União (TCU), divulgou um relatório de auditora das instituições de educação profissional e tecnológica e apontou que os índices de evasão chegaram a 24% no total de alunos matriculados no PROEJA e 19% nos cursos médios e subsequentes, 8,7% nos cursos de licenciatura, 4% nos de bacharelado e 5,8% nos cursos tecnológicos (TCU, 2013). Os índices de evasão referente ao ano de 2014 demonstram que o IFG está abaixo

dessa média em relação ao PROEJA e aos cursos de nível médio. Entretanto, com relação ao ensino superior todos os câmpus tem taxas de evasão superior à média encontrada pelo TCU com referência até o ano de 2011.

Tabela 13: Dados sobre evasão nos câmpus do IFG

| Câmpus | Número de alunos matriculados 2014 | Porcentagem de evasão – Curso Superior | Porcentagem de evasão – Nível Médio | Porcentagem de evasão – PROEJA | Porcentagem total de evasão |
|----------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Águas Lindas | 90 | - | 12,5% | 10% | 11% |
| Anápolis | 872 | 21% | 12% | 15% | 15% |
| Aparecida | 462 | 11% | 2% | 13% | 6% |
| Formosa | 910 | 15% | 9% | 18% | 11% |
| Goiânia | 5373 | 14% | 6% | 26% | 14% |
| Goiânia Oeste | 90 | 17% | - | 48% | 27% |
| Goiás | 215 | - | 8% | 20% | 8% |
| Inhumas | 528 | 35% | 13% | 32% | 23% |
| Itumbiara | 779 | 15% | 5% | 72% | 17% |
| Jataí | 1059 | 17% | 11% | 29% | 19% |
| Luziânia | 790 | 22% | 5% | 48% | 16% |
| Senador Canedo | 31 | - | - | 10% | 10% |
| Uruaçu | 900 | 13% | 4% | 22% | 11% |
| Valparaíso | 30 | - | - | 10% | 10% |

Fonte: dados da pesquisa realizada em novembro de 2015, fornecidos pela Coordenação de Apoio ao Ensino – câmpus Inhumas. Elaboração da autora.

Os índices de evasão demonstram que apesar das ações afirmativas que vêm sendo implantadas a partir de 2012, na perspectiva de democratizar o acesso, não há uma garantia de permanência até conclusão do curso, pois “dificuldades referentes à alimentação, transporte, saúde, falta de material didático, inclusão digital, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, entre outras, são fatores que contribuem para a evasão e a retenção” (Abreu, 2012, p. 90).

Contudo, na realidade do IFG – câmpus Inhumas, essa pesquisa leva a acreditar que, mesmo com a inexistência de uma política que atenda de fato às

necessidades dos estudantes, que garanta a eles as condições necessárias para a sua permanência e para que possam concretizar suas expectativas em relação à formação qualificada, o programa de concessão de auxílios contribui para a permanência do estudante na instituição, pois 66% dos estudantes que receberam algum tipo de auxílio neste período (2011/2014) permaneceu no IFG.

Segundo Paura (2012), as ações e programas de assistência social, nas universidades vêm contribuindo para o acesso e a permanência dos estudantes. Para esta autora, as ações da assistência social não se limitam à concessão de apoio financeiro, mas também devem vislumbrar a perspectiva de uma qualificação no processo de formação acadêmico profissional desses estudantes. A assistência social ao segmento estudantil tem o papel de contribuir com a garantia dessas condições, na perspectiva da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

De acordo com alguns estudantes entrevistados, o auxílio lhes garante melhores condições para que frequentem a escola, além de trazer algum resultado para a vida acadêmica, como demonstram os depoimentos a seguir:

No meu ponto de vista sim, interfere, parece que ele fica mais entusiasmado (Avó e responsável de um estudante do curso técnico integral).

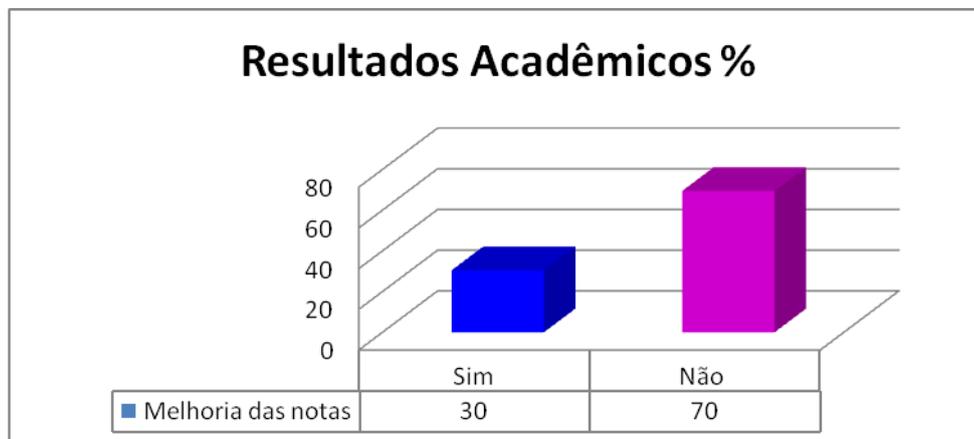
Consegue porque antes de ter o auxílio eu tinha que trabalhar mais pra preencher a lacuna desse dinheiro, agora não, eu posso trabalhar menos (Estudante do PROEJA).

Sim, porque ele nos dá condições de adquirir o que precisamos e sem ele ficamos preocupados com a falta do dinheiro e dos problemas da família (Aluna do técnico integral).

Embora não dê pra cobrir todas as nossas necessidades ele é bastante efetivo, traz pelo fato de o estudante não ter que se preocupar em como ele vai se manter na escola ele fica mais livre (Estudante do técnico integral).

Essa pesquisa demonstrou que o auxílio contribui com a permanência dos estudantes, no entanto, não consegue interferir no desempenho acadêmico, pois, a análise do histórico escolar dos estudantes que recebem auxílio indicou que não houve melhorias na situação acadêmica da maioria deles. Observa-se que esse auxílio financeiro é tão pequeno e restrito, que não chega a ser uma política, não influencia no desempenho acadêmico.

Figura 11: Porcentagem de estudantes que tiveram melhoria na situação acadêmica depois que começaram a receber o auxílio.



Fonte: dados da pesquisa realizada em julho de 2015. Elaboração da autora.

Alguns estudantes consideraram que ele traz resultados para a vida acadêmica porque o estudante se sente na obrigação de estudar, como se fosse uma contrapartida por receber o auxílio, ainda que não seja uma exigência regulamentar, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Com certeza, eu sinto que apesar de não suprir a necessidade real do estudante que mora em outra cidade, eu acho que de certa forma eu me sinto obrigado a fazer jus por receber o auxílio, dar valor e respaldo. O governo faz a parte dele e eu a minha (Estudante do curso superior - noturno).

Eu acredito que influencia primeiramente porque o fato de você receber um auxílio já tornam as coisas um pouco menos complicadas, se torna uma motivação pra pessoa vir estudar e é um incentivo também. Eu vejo que os estudantes que recebem o auxílio correm mais atrás, eles focam mais. A diferença do que recebe do que não recebe é que o esforço é maior (Aluna do curso superior – noturno).

Os estudantes que responderam que não contribui, disseram que é a dedicação e o interesse de cada um que interfere nos resultados acadêmicos e que isso depende muito do estudante. Afirmam que existem alguns que recebem, mas nem por isso se dedicam, embora concordem que o auxílio é importante e garante melhores condições para que eles frequentem o IFG.

Houve também os que não acreditam na efetividade do programa porque o valor é insuficiente, porque não consegue atender a todos que precisam, porque o pagamento sempre atrasa e não tem data certa para receberem. Os estudantes que são os responsáveis por custear suas despesas e as da sua família afirmam que

esse valor não é suficiente para que eles possam deixar o trabalho e se dedicarem apenas aos estudos, conforme explicitado nas informações a seguir:

Não consegue atender a todos os estudantes, tem um colega da nossa sala que é de Aparecida, já tentou várias vezes e não conseguiu e assim, eu já vi gente que é daqui de Inhumas, que mora com os pais e conseguiu e ele não. Acho que sim, ele não chega aquela condição de você ter mais tempo pra estudar, a tarde, pra não precisar de trabalhar, você tem que trabalhar porque só o auxílio não é suficiente (Estudante do curso Sistemas de Informação).

Acho que influencia bastante. Só que uma coisa que acho negativa é que são 10 meses que a gente recebe, mas a gente nunca sabe quando a gente vai receber, acho que pra auxiliar mesmo no que a gente precisa deveria ser mensal e não é mensal, porque a gente não recebe mensalmente e isso não ajuda porque a gente tem que desintear o que recebe da família pra depois reembolsar com a ajuda desse auxílio (Estudante do curso Sistemas de Informação).

A hipótese inicial desse trabalho era de que garantir bolsas e condições para permanência, significa garantir sucesso acadêmico. Acreditava-se que o repasse de um montante, o aumento do auxílio e do valor do auxílio garantiria o êxito acadêmico, mas isso não foi confirmado, pois os problemas e as dificuldades são muito grandes e o montante do recurso tem um impacto diferente para cada estudante.

Apostar que mais recursos, mais benefícios e um valor mais expressivo significaria garantia de sucesso acadêmico e de permanência não se sustenta nos resultados encontrados nessa dissertação, pois os dados revelaram que existem outras nuances das condições de vida que estão além de um valor monetário, são necessidades objetivas e subjetivas.

Além da necessidade material, são muitas necessidades humanas que dificultam a permanência na escola, que não sendo atendidas, interferem até mesmo na escolha do curso e levam os estudantes a se evadirem.

Desta forma, não se pode vincular a permanência e/ou o sucesso acadêmico a uma transferência monetária, sobretudo, de um valor pífio. É necessário considerar as condições históricas da classe trabalhadora, a condição familiar, os valores, bem como o sentido da educação, de inversão de valores culturais, as condições de trabalho, condições objetivas e subjetivas que perpassam as possibilidades de estudar, as quais são maiores e mais complexas do que a necessidade de um repasse financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta dissertação partilhava-se da concepção que o capital atribui à educação, isto é, como a propulsora da superação das desigualdades sociais e meio de garantir mobilidade social à classe trabalhadora. Ainda que esse papel não seja essencialmente da educação, pois o desemprego e a pobreza não são decorrentes da falta de capacitação ou escolarização do trabalhador, mas da lógica da sociedade burguesa, nessa mesma sociedade, a educação, tanto o acesso, quanto a qualidade e o tempo de escolarização são responsáveis, no Brasil, por ampliar os ganhos econômicos, o acesso a postos de trabalho e, conseqüentemente, maior mobilidade social.

Isso posto, a questão que se trabalha nesta análise é justamente a necessidade de não somente ampliar o acesso, mas principalmente, as condições de permanência, por meio das ações da assistência social, afirmando que a assistência social é necessária como direito para viabilizar a permanência dos estudantes de baixa renda na política de educação.

Assim, com base nos indicadores do IBGE e ancorada pelos autores que subsidiam esse análise, constata-se que a educação pode sim viabilizar melhores condições de vida à classe trabalhadora e que a assistência social deverá propiciar atendimento das necessidades relacionadas ao desafio dos estudantes de baixa renda permanecerem na instituição até a conclusão dos seus cursos. Entretanto, para isso, deve ir além de auxílios materiais ou financeiros, os quais não atendem a todos que demandam e não conseguem suprir nem mesmo as necessidades básicas dos estudantes que são atendidos, tal como ocorre no IFG.

É certo que a educação, e mais especificamente, a educação profissional e tecnológica, cumprem importante papel no sentido de propiciar condições mais favoráveis de acesso ao mundo do trabalho, visto que promove o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício de uma profissão. Assim, mesmo que alguns documentos oficiais busquem integrar a educação formal e a profissional, a “persistência da dualidade estrutural, travestida por uma multiplicidade de possibilidades entre ensino médio e formação profissional, [a] verticalização da educação profissional até o ensino superior” (Gonçalves, 2014, p. 67), permanece até os dias atuais.

O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as ações que decorrem desse Programa, ao mesmo tempo em que se constituem mecanismos do Estado para atender às demandas do capital, é também resultado das lutas concretas da população por seus direitos, e atendem não somente aos interesses do capital e do seu Estado, mas também aos anseios da classe trabalhadora no campo da educação e da profissionalização.

A construção de ações no âmbito da assistência social ao estudante, como direito, que resultou na elaboração e regulamentação do PNAES, é também fruto dessas lutas, principalmente do movimento estudantil, que liderou as reivindicações por melhores condições de acesso e permanência dos estudantes na universidade pública. Por ser fruto da luta dos estudantes, a construção de uma política de assistência social dentro das IFES, deve se efetivar num processo democrático, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no seu âmbito de atuação, em especial dos estudantes. Assim faz-se necessário que o IFG execute suas ações voltadas para concretizar, de fato, a participação da comunidade acadêmica nesse processo.

Entretanto, percebe-se que essa construção não compõe a lógica da gestão em curso. Esse “desinteresse” fica evidente na forma como se deu a elaboração dessa política; na morosidade para a sua aprovação, pois é um processo que já duram cinco anos; na ausência de outros programas que garantam meios de permanência; na ausência de infraestrutura adequada e de melhores condições no exercício das atividades acadêmicas e pela falta de um (a) profissional na PROEX que tenha algum entendimento sobre a concepção de assistência social, que a compreenda como política pública que visa criar condições necessárias ao exercício do direito à educação e, sobretudo, que essas condições vão além do repasse de um pequeno recurso financeiro e, por fim, que o diálogo entre os câmpus e a reitoria seja construído e favoreça não só a compreensão da importância dessa política e seu papel na democratização da educação pública, mas também a necessidade de ter estratégias de buscar investimentos mais significativos na sua execução.

Sabe-se que a escassez de recursos financeiros e a insuficiência de recursos humanos dificulta a implantação de novos programas, o que faz ser realmente difícil superar a tendência à “bolsificação”. Contudo, acredita-se que, se houvesse maior empenho da gestão haveria possibilidade de o recurso ser melhor

utilizado, melhor distribuído, e não seria necessário trabalhar sob a lógica da seleção socioeconômica, restrita à extrema pobreza. Lógica essa que permite afirmar que a materialização do direito à educação para os estudantes do IFG se dá por meio de ações norteadas pelo que impõe o princípio da seletividade e da focalização, indo contra os objetivos da democratização, o que nos leva a questionar o nosso compromisso em defesa dos direitos e da universalidade.

Embora não tenha sido objetivo desta dissertação verificar as causas da evasão, percebeu-se que há relação entre a evasão e a falta de condições de permanência, pois, com base no depoimento dos estudantes, observa-se que as dificuldades enfrentadas reforçam a decisão de abandonarem a instituição e que a saída do estudante do seu contexto familiar pode contribuir para o agravamento das condições de satisfação das suas necessidades básicas e, conseqüentemente, levá-lo ao abandono do curso. Pelos relatos dos estudantes que recebem auxílios, observou-se que eles se sentem mais motivados em continuarem seus estudos no IFG, e que maiores investimentos na assistência social poderiam sim reduzir os índices de evasão.

Ao contrário das suposições levantadas quando se iniciou esse trabalho, a pesquisa demonstrou que não houve melhorias na situação acadêmica dos estudantes. O que levou à conclusão, que, muito além do valor que recebem ser irrisório e não representar, necessariamente, melhores condições para o exercício das suas atividades acadêmicas, o que ocorre é que a inserção dos estudantes na política atual (pagamento de auxílios), não permite aos estudantes que trabalham deixarem a condição de trabalhador e passar a dedicar-se somente aos estudos. Assim, o auxílio é um complemento pífio de renda, com pouco ou nenhum impacto na redução das desigualdades que geram a sua necessidade. Situação que, além de não dar autonomia para fazer escolhas da parte de quem o recebe, não resulta em melhor desempenho acadêmico e, tampouco no alcance do objetivo de assegurar permanência aos estudantes de baixa renda.

Com realidades e condições de vida diferentes, os estudantes do IFG, na sua grande maioria, são filhos da classe trabalhadora e enfrentam, no dia a dia, dificuldades para concluírem seus estudos. Assim, a política de assistência social no interior da instituição deveria assumir uma perspectiva de universalidade, pois todos os estudantes demandam algum tipo de atenção para atender as suas necessidades

básicas e acadêmicas, incluindo a alimentação, o transporte, o acesso a livros, materiais didáticos e aulas de acompanhamento das dificuldades específicas. Isso, provavelmente, teria maior impacto nos indicadores de permanência e democratização na instituição.

Os achados desta pesquisa permitem afirmar que essa política, tal como se realiza e com base no que garante hoje, não tem sido capaz de fortalecer os objetivos de formação, permanência e conclusão dos cursos dos estudantes no seu itinerário acadêmico. Entretanto, há que se lembrar, os estudantes que contribuíram com essa dissertação elucidam o fato de que, mesmo que as ações do IFG sejam quase insignificantes diante da demanda quantitativa e qualitativa, para os que acessam, elas fazem diferença, não garantem as condições ideais para permanência, mas contribuem para que essa trajetória seja mais fácil de ser percorrida.

Diante dos resultados encontrados nessa dissertação, pode-se afirmar que a objetivação do direito à educação aos estudantes, os quais são atendidos pela política de assistência social do IFG, tem sido sabotado, pois essa política não tem sido capaz de fortalecer os objetivos de formação, permanência e êxito acadêmico dos seus usuários, seja por que as condições de vida dos estudantes são muito precárias e os valores não são suficientes para suprir suas necessidades básicas, ou pela inexistência de uma política articulada, que represente mais do que o repasse dos “auxílios” e consiga fazer frente à necessidade premente deles em buscar trabalho.

Aqui confirma-se a hipótese de que a ausência de uma política de assistência social que corresponda às necessidades dos estudantes, interfere na educação como direito, por que o enfrentamento das “desigualdades de oportunidades” não alteram a desigualdade de condições. O pagamento dos “auxílios”, que se estabelece apenas como transferências de renda, deslocados de uma política maior de indução de mudanças estruturais, que contemple o sistema educacional, não é capaz suprir as carências de alimentação, transporte, moradia, etc.

Além da necessidade material do “mínimo”, são muitas as necessidades humanas que, não atendidas, dificultam a permanência na escola. A possibilidade de garantir atendimento efetivo e universal de algumas dessas necessidades

depende, tanto da compreensão dos gestores, em nível local e nacional, quanto de outros fatores que guardam relação com os seguintes aspectos:

- existência de recursos financeiros, de condições adequadas de trabalho (recursos humanos e materiais) e de uma gestão que valorize as ações dessa política no contexto institucional;

- mais que investir em auxílios individuais para os estudantes, na forma de transferência de renda, ainda que isso seja importante e papel da assistência social, é preciso que esse investimento alcance também a melhoria da infraestrutura, de espaços de convivência e de direitos universais, como é um restaurante institucional, nos moldes dos Universitários (RUs), favorecendo a permanência dos estudantes no espaço institucional;

- ampliar o debate e dar prosseguimento aos encaminhamentos para a aprovação e consolidação da Política de Assistência Social ao Segmento Estudantil no IFG se faz necessário e urgente, levando em consideração que, nesse processo é fundamental buscar a participação da comunidade escolar, com atenção especial aos alunos, na definição e gestão da política.

O entendimento da assistência social ao estudante como política pública devida pelo Estado, que visa criar condições necessárias ao exercício do direito à educação, passa pela análise da capacidade dessa política em atender as necessidades básicas e acadêmicas dos estudantes. Para isso, muito ainda há que se investir, conforme apontado nesse estudo.

O movimento estudantil, a luta por melhores condições de permanência, são indutores da política de assistência social hoje no interior das IFES, entretanto, essa política será capaz de interferir na democratização da educação, no que diz respeito à permanência da classe trabalhadora na escola e seu usufruto da riqueza cultural e econômica produzida no país?

A assistência social não tem o papel e o alcance de reparar as desigualdades de classes, as quais são próprias da sociedade capitalista, ainda que fosse completamente implementada. Entretanto, ela conseguiria fortalecer os objetivos de formação, permanência e êxito acadêmico dos seus usuários, sem, contudo, prescindir de outros investimentos e mudanças na lógica de distribuição do fundo público tanto na política social quanto econômica do País.

A continuar nos moldes em que se realiza, será capaz de “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”, como determina o PNAES?

Essa dissertação leva à afirmação de que o cenário atual do IFG está ainda muito distante de alcançar esse propósito. De fato, alguns aspectos não foram objeto de preocupação desse estudo que se acaba de finalizar, outras pesquisas terão de ser realizadas para aprofundar a relação da evasão com a precariedade da cobertura da assistência social nas IFES. A perspectiva é de que os apontamentos feitos nesta análise possam ser continuados em produções futuras, tanto desta autora, quanto de outros pesquisadores, e que este estudo possa contribuir para ampliar as reflexões a respeito da assistência social voltada ao estudante e, também, para a classe trabalhadora em se apropriar da riqueza socialmente construída.

Se a efetivação dos direitos, por meio das políticas sociais, historicamente se dá pela luta de classe, deve-se continuar lutando, para a efetivação do direito à educação, por uma educação de qualidade, voltada para a formação do ser humano e não para atender aos interesses do capital, e por uma política de assistência social universal que viabilize aos estudantes as condições necessárias para usufruir desse direito. O horizonte, no contexto dos interesses antagônicos no âmbito da luta de classes, é uma ‘educação para além do capital’, capaz de contribuir com a liberdade e busca da igualdade de condições e não de oportunidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. A Assistência ao Estudante no Contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação. Dissertação: Mestrado em Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Universidade Federal Do Maranhão. São Luís, 2012.

ALMEIDA, Beatriz Cristina. O trabalho de assistentes sociais na moradia estudantil universitária na Universidade Federal de Goiás. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Disponível em: www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc Acesso em 19/09/2015.

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. Serviço Social em Revista. V.5, nº1, UEL, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n1.htm>>. Acesso em 03/12/2015.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho. 6a ed. São Paulo: Boitempo Editorial. (Coleção Mundo do Trabalho). 1997.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. In: Revista Brasileira de Educação. v. 13 nº 39. Rio de Janeiro set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/01/2016.

BEHRING, Elaine Rosseti. Brasil em Contra-Reforma – desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Et Al.* Introdução. In: Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Et Al.* Capitalismo em crise: Política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo. Brasília: UNB, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Decreto nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
Acesso em 04 de novembro de 2015.

_____. Decreto Nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. Decreto nº 7.234, Brasília – DF, 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>
Acesso em 23 de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial da União. PORTARIA No - 38, DE 9 DE NOVEMBRO DE 2015. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=10/11/2015>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Portaria 488/2009.

_____. IFG. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2012-2016. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

_____. IFG. Regimento Interno. Disponível em:
http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2010/Reitoria/regimento_122010.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2015.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Atlas de desenvolvimento humano no Brasil 2015. Disponível em:
<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>. Acesso em 01 de julho de 2015.

_____. LEI Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. Lei nº 9394, Brasília - DF, 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 24 de setembro de 2013.

_____. Lei nº 12.711, Brasília – DF, 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 26 de setembro de 2013.

_____. Lei nº 11.892 de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 26 de setembro de 2013.

_____. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretária Nacional de Assistência Social. Brasília: 2004.

_____. PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www2.unifap.br/dace/files/2015/01/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 27/11/15.

CATTANI, Antônio David. Trabalho e autonomia. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS GAÚCHOS E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL: alcances, perspectivas e desafios. Dissertação: Mestrado em Política Social. Programa de Pós-Graduação em Política Social - Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2013.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

CISLAGHI, Juliana Fiuza e SILVA, Matheus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Panorama Social da América Latina – Síntese 2014. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37706/S1420848_pt.pdf?sequence=1. Acesso em 04/12/2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade in Praia Vermelha. Estudos de Política e teoria social. UFRJ. Volume 1. Rio de Janeiro, 1997.

COSTA, Marina Burjack da. Integração da Educação Profissional com a Educação Básica para jovens e adultos (Proeja) no IFG/ Goiânia: A Precariedade de uma proposta de educação tardia. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O Que é Cidadania? 1ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DEBREY, Carlos. A lógica do capital na educação brasileira. Goiânia – GO: Editora Alternativa, 2003.

DORE, Rosemary; Sales, Paula Elizabeth Nogueira; Castro, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília – DF: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 2002.

FERNANDES, Florestan. A Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. Proposta de resolução do programa nacional de assistência estudantil, Brasília, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria educadora I. In: Posts críticos veiculados pelo Blog do Freitas e compilados pela Profa. Roseli S. Caldart. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/patria-educadora/>. Acesso em 01/09/2015.

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

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: Revista Brasileira de Educação, V. 16, nº 46, 2011.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafio, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GENTILI, Pablo. Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

GILES, Thomas Ransom. História da educação. São Paulo: EPU, 1987.

GONÇALVES, Sandra Lúcia. A Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Implicações nas Relações e Condições de Trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil, In: Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

IANNI, Octávio. Transcrição de aula dada no Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP – São Paulo 1º Semestre de 1986.

_____. A questão social. In: Revista USP. Setembro, outubro e novembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/03/17-octavio.pdf>. Acesso em: 25/01/2016.

_____. A era do globalismo. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Micro dados Censo Demográfico 2000-2010. Acesso em: 10/09/2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Prestação de Contas Ordinária Anual. Relatórios de Gestão dos Câmpus 2014. Goiânia, 2015. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br> Acesso em: 07/02/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo da Educação Superior 2012 - Resumo Técnico. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 06/12/2015.

JOANINI, Sandra Corrêa Foster. Considerações em torno do conceito de cidadania. Cadernos de Serviço Social Fss, Campinas, V. 09, p. 07-10, Campinas - SP, 1996.

LEHER, Roberto e LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves. Aonde vai a educação pública brasileira? Revista Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 77. Dezembro, 2001.

_____. Para silenciar os *campi*. In: Educação e Sociedade. Nº88 especial Campinas out. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300011>. Acesso em 20/11/2015.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs). Marxismo e educação – debates contemporâneos. 2ª edição. Autores Associados: Histedbr, Câmpusnas – SP, 2008.

MARAFON, Nelize Moscon. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013). Dissertação de mestrado em serviço social – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2015.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. POLITIZANDO – Boletim do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social (NEPPOS/CEAM/UNB). Brasília-DF, 2013.

MARX, Karl. Carta de Karl Marx a Pavel Vassilievitch Annenkov. Bruxelas, 28 de dezembro de 1846. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels281246.htm>. Acesso em: 07/01/2016.

_____. Salário, Preço e Lucro. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1978.

_____. O Capital – Crítica da Economia Política. Volume I. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. Miséria da Filosofia. Resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, ENGELS, Frederick. Manifesto do Partido Comunista. In: Obras escolhidas de Marx e Engels. 1975.

MASCARO, Alysso Leandro. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). Relatório Mundial sobre o Trabalho. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>
Acesso em: 10/09/2015.

MICHELI, Altair Justino de Carvalho. Processo Histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás: Dimensões da Prática Profissional do Assistente Social – 1989 a 2009. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

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

MOTA, Ana Elizabete. A cultura da crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Serviço Social e Seguridade Social: uma agenda recorrente e desafiante. In Revista Em Pauta nº20. Rio de Janeiro, 2007.

NASCIMENTO, Clara Martins. A assistência estudantil concedida na contrarreforma universitária nos anos 2000. In Universidade e Sociedade nº53. Brasília-DF, 2014.

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

_____. Capitalismo monopolista e serviço social. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Íris Maria de. Cultura política, direitos e política social. In: BOSCHETTI, Ivanete; *et ali* (Orgs.). Política Social no capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

OTRANTO, Célia Regina. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. Trabalho aprovado para apresentação na 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal-RN,

2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 17/11/2015.

PAIVA, Beatriz Augusto. A Política de Financiamento da Assistência Social: a imprecisa tradução da LOAS. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

PASTORINI, A. A categoria “questão social” em debate. São Paulo: Cortez Editora, 2004 – Coleção Questões da Nossa Época; v. 109.

PAURA, S. G., O Serviço Social na Educação Superior. In Serviço Social e Educação, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

PEREIRA. Potyara Amazoneida P. Porque também sou contra a focalização das políticas sociais. Disponível em: http://neppos.unb.br/publicacoes/contra_focal.pdf Acesso em 05/08/2015.

_____. Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; *et ali* (Orgs.). Política Social no capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Política Social – temas e questões. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. Proteção social contemporânea: cui prodest? In: Serviço Social e Sociedade nº116, p. 636-651. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em 20/01/2016.

_____ e STEIN, Rosa Helena. Assistência social no contexto das políticas públicas: Focalização x Universalização na integração de programas e projetos sociais. Série: Política Social em Debate. Volume 8. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social (NEPPOS/CEAM/UNB). Brasília-DF, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Reunião Anual da Anped. Caxambu-2008.

SADA, Juliana. Quais os desafios da “Pátria Educadora”, novo slogan do Governo Federal? Disponível em: <http://promenino.org.br/noticias/reportagens/quais-os-desafios-da-patria-educadora-novo-slogan-do-governo-federal>. Acesso em 01/09/2015.

SANTOS, Josiane Soares. “Questão Social”: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maísa Miralva. A concepção da política de assistência social e sua efetivação em municípios goianos: o novo jargão e o conservadorismo renitente. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília 2012.

SOBRINHO, Olindo Brandão. Política Nacional de Educação Profissional: O Alcance da Assistência Estudantil No Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

SPOSATI, Aldaíza. Tendências latino-americanas da política social no século 21. In: Revista Katálisys. Florianópolis, v. 4, n. 01, p. 104 a 115. Jan/jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a12.pdf> . Acesso em 17/12/2015.

STEIN, Rosa Helena. Descentralização e assistência social. Cadernos ABONG, São Paulo, n. 20, p. 5-20, out. 1997. Série especial.

_____. Configuração recente dos programas de transferência de renda na América Latina: focalização e condicionalidade. In: BOSCHETTI, Ivanete; *et alii* (Orgs.). Política Social no capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97> . Acesso em: 09/12/2015.

UNESCO, <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em 26/01/2015.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.399-411, 2010.

VIANA, Maria José de Faria. Assistência Social no Contexto do Pluralismo de Bem-estar: prevalência da proteção social plural ou mista, porém não pública. Goiânia: Editora PUC-GOIÁS, 2012.

_____. Assistência Social no Contexto do Pluralismo de Bem-estar: desinstitucionalização e conservadorismo. Ser Social, Brasília, v. 1, n. 1, 1998.

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Anexo I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL (PPSS) DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS

Mestranda: Ludmylla Ribeiro Pessoni

Roteiro de Entrevista para alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para a pesquisa: **O itinerário formativo discente no contexto da Política de Assistência Social ao segmento estudantil do IFG: a contradição entre o direito e a seletividade.**

1. Qual a contribuição da assistência estudantil na sua vida como estudante? Como era antes? E depois, o que mudou?
2. O valor que você recebe do auxílio financeiro é suficiente para custear suas despesas acadêmicas?
3. O que esse valor consegue comprar? O que você faz com seu dinheiro?
4. A política de assistência social ao segmento estudantil é uma política efetiva? Traz resultados para a vida acadêmica dos alunos? Em que medida?
5. As ações de assistência estudantil realizadas pelo IFG garantem melhores condições para você frequentar a escola? Por quê?
6. Você recebe ajuda da família?
7. Você ajuda a sua família com esse dinheiro?
8. Que outras necessidades você tem que dificultam sua vida na escola e esse dinheiro não dá para custear?
9. Quanto você considera suficiente para atender as suas necessidades estudantis?

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
EM SERVIÇO SOCIAL (PPSS) DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS**

Mestranda: Ludmylla Ribeiro Pessoni

Roteiro de Entrevista para as famílias dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para a pesquisa: **O itinerário formativo discente no contexto da Política de Assistência Social ao segmento estudantil do IFG: a contradição entre o direito e a seletividade.**

1. A Sra (Sr) conhece a política de assistência social ao segmento estudantil do IFG? Ela contribui para seu filho estudar?
2. O valor que seu (sua) filho(a) recebe do auxílio financeiro é suficiente para custear suas despesas acadêmicas?
3. A política de assistência social ao segmento estudantil influencia ou influenciou na melhoria das notas?
4. A política de assistência social ao segmento estudantil contribui de alguma outra forma na vida do (a) seu (sua) filho (a), além da acadêmica? Ele consegue auxiliar a família com esse dinheiro?
5. Que outras necessidades seu (sua) filho (a) tem que dificultam a permanência dele na escola e esse dinheiro não dá para custear?
6. Quanto você considera suficiente para atender as necessidades estudantis do (a) seu (sua) filho (a)?

ANEXO II

MINUTA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Presidente: ILZA DE CARVALHO SANTOS

CLARICE GOMES NEVES

LUDMYLLA RIBEIRO PESSONI

ANDRE ALEXANDRE ANTUNES

Goiânia

2014

MINUTA
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, em consonância com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e com as atribuições que lhe são conferidas, REGULAMENTA a Política de Assistência Estudantil – PAE/IFG.

Art. 1º - A Política de Assistência Estudantil – PAE, executada no âmbito do Instituto Federal de Goiás, é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, programas e benefícios, procedimentos, critérios, concessões, composição, competências, planejamento, acompanhamento e avaliação que norteiam a implementação de ações com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa do itinerário formativo integral e integrado e a inserção no mundo do trabalho, bem como o processo educativo do estudante devidamente matriculado nos cursos Técnicos de Nível Médio e Subsequente, Nível Superior, EaD e PRONATEC.

Art. 2º - A implementação da Política de Assistência Estudantil nos Câmpus do Instituto Federal de Goiás, visa assegurar a qualidade de vida do estudante, a melhoria do seu desempenho acadêmico, o seu desenvolvimento psicossocial, em respeito aos valores éticos de liberdade, igualdade, democracia, direitos e cidadania. Para tanto, esta regulamentação estabelece princípios, objetivos, diretrizes, orientações e procedimentos, a serem observados por todos os Câmpus do IFG para o desenvolvimento de programas, projetos, eventos e ações.

CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º - A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Goiás obedecerá aos seguintes princípios:

- I – enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal;
- II – busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação qualificada dos estudantes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade;
- III – priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral dos estudantes;
- IV – incentivo à participação da comunidade acadêmica no processo de implementação e divulgação da Política Estudantil;
- V – empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos, discriminação e desigualdades educacionais;
- VI – compromisso com educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo formativo interrompido;
- VII – fomento à gestão democrática;
- VIII – compromisso com a qualidade dos serviços prestados;
- IX – efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- X – formação plena do cidadão;
- XI – fortalecimento da formação humanística, cultural, científica e tecnológica no processo de aprendizagem do estudante;
- XII – reconhecimento da liberdade e da autonomia na perspectiva de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, como valor ético central;
- XIII – fomento ao respeito às diversidades étnico-raciais e sociais;
- XIV – respeito às particularidades locais e regionais dos Câmpus;
- XV – transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e manutenção dos mesmos;
- XVI – Divulgação da Política Estudantil junto à comunidade;
- XVII – trabalhar integrado aos Núcleos Institucionais relacionados às Políticas de ações Afirmativas e Inclusivas, colaborando desta forma com a construção de uma

cultura de inclusão na Instituição, com a democratização da educação e promoção da equidade.

CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS

Art. 4º - A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Goiás/IFG em consonância com os princípios estabelecidos no artigo 3º deste regimento tem por objetivos:

I – atender às necessidades socioeconômicas e psicossociais dos estudantes por meio de programas, projetos e ações, visando melhorar o desempenho acadêmico;

II – propor direcionamentos éticos para os programas, projetos e ações da Assistência Estudantil;

III – promover o êxito no itinerário formativo do estudante e conclusão do curso;

IV – oferecer acompanhamento biopsicológico, social e pedagógico aos estudantes visando melhorar o desempenho acadêmico;

V – propiciar condições para a inserção profissional do estudante no mundo do trabalho;

VI - promover a cidadania por meio do desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e o lazer;

VII - viabilizar a permanência do estudante na Instituição durante o período de realização do seu curso;

VIII - reduzir os índices de evasão e de retenção escolar mediante diagnóstico dos departamentos responsáveis;

IX - estimular ações voltadas à Educação em Saúde;

X – promover o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da inclusão social e da garantia da educação como direito do cidadão e dever do Estado;

XI – implementar programas e assegurar ao estudante que apresente necessidades específicas, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, condições para seu amplo desenvolvimento acadêmico;

XII – contribuir para a redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;

XIII – favorecer a inclusão de grupos historicamente afastados do processo educacional na perspectiva de democratização do ensino;

XIV – preservar e difundir os valores éticos de autonomia, cidadania, igualdade de direitos e democracia;

XV – promover reuniões com os pais e estimular a participação das famílias dos estudantes na gestão do IFG, com vistas a melhorar os processos de ensino-aprendizagem;

XVI – estimular a participação dos estudantes por meio de suas representações no processo de gestão democrática;

XVII – subsidiar a implementação, execução e avaliação dos programas que visam ampliar o acesso e a permanência, melhorando a qualidade de vida dos estudantes do IFG;

XIII – garantir aos estudantes igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas;

XIX – propor e construir sistema de avaliação dos programas e projetos da assistência estudantil por meio de indicadores qualiquantitativos;

XX – auxiliar na elaboração de propostas diferenciadas com vistas à ampliação do acesso e de permanência, bem como para a diplomação qualificada dos estudantes do Instituto;

XXI – contribuir para a promoção da inclusão social e redução dos efeitos das desigualdades sociais e regionais dos diferentes contextos da educação profissional e tecnológica;

XXII – propor modelos organizativos à estrutura institucional, com vistas ao aprimoramento dos fluxos de funcionamento da Assistência Estudantil;

XXIII – identificar demandas e perfil socioeconômico dos estudantes por meio de projeto de pesquisa específico.

XXIV – propor diretrizes para os Diagnósticos Sociodemográficos dos estudantes do IFG, de modo que os perfis coletados sejam efetivos à leitura das realidades, contribuindo com a eficácia das intervenções da Assistência Estudantil;

§ 1º - Para cumprir os objetivos elencados, a Diretoria de Ações Sociais (DAS), por meio da Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE), no Âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), juntamente com as Gerências de Pesquisa e Extensão (GEPEX) e as Coordenações de

Assistência Estudantil (CAEs) dos Câmpus deverão articular o trabalho com a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), a Comissão de Assistência Estudantil (COMAE) e todos os setores do IFG.

Art. 5º - Os objetivos definidos nos incisos do artigo 4º serão cumpridos através das seguintes ações:

I – Promoção de mecanismos que oportunizem aos estudantes a busca pela igualdade no acesso, na permanência e no êxito de sua formação plena, como sujeitos historicamente constituídos;

II - Execução da Política de Assistência Estudantil como parte fundamental do projeto de educação para a cidadania aliada às ações que visam à permanência e o êxito do estudante em sua jornada escolar;

III - Elaboração, desenvolvimento e ampliação de projetos de Assistência Estudantil que contemplem o acesso, a permanência e o êxito;

IV – Implantar e Implementar programas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, permanência, vestuário profissional, apoio didático pedagógico, apoio emergencial, atenção a saúde, seguro estudantil, participação em eventos de extensão (eventos científicos, culturais, esportivos e de lazer), e todas as bolsas de estágio estabelecidas nessa Política no inciso VI do artigo 24.

V - Intervenção no processo de aprendizagem dos estudantes por meio do diagnóstico, problematização e proposição de ações afirmativas.

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES

Art. 6º - A Política de Assistência Estudantil estabelece as seguintes diretrizes:

§ 1º - Atender às necessidades biopsicosociais, culturais e pedagógicas dos estudantes;

§ 2º - Ampliar divulgação dos benefícios, serviços, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como dos recursos oferecidos pela Instituição e dos critérios para seu acesso;

§ 3º - Descentralizar as ações da Assistência Estudantil desenvolvidas no IFG, respeitando a autonomia dos Câmpus;

§ 4º - Estimular a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica do IFG no que diz respeito às questões relativas à Assistência Estudantil, nos espaços deliberativos e consultivos deste Instituto;

§ 5º - Democratizar, estimular e favorecer a acessibilidade de estudantes em vulnerabilidade social, dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, e dos alunos com necessidades educacionais específicas;

§ 6º - Democratizar o acesso à educação, às políticas e aos programas sociais do IFG, fomentando a participação da comunidade acadêmica nas proposições, execuções e avaliações dos mesmos;

§ 7º - Conhecer a realidade dos Câmpus e do seu público, por meio estudos, pesquisas e programas a fim de subsidiar avaliações e propostas de revisão das políticas da instituição;

CAPÍTULO V

DOS PROGRAMAS DE BENEFÍCIOS DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Art. 7º - Os Programas e Benefícios da Política Estudantil do Instituto Federal de Goiás objetivam atender e apoiar os estudantes de forma a proporcionar a sua permanência e o êxito acadêmico.

Art. 8º - Os Programas do IFG em consonância com a PNAES têm como prioridade de atendimento os estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo distribuídos nas seguintes modalidades:

- I - Programa Moradia Estudantil;
- II - Programa Transporte;
- III - Programa Alimentação;
- IV - Programa Criança ou pessoas com deficiência;
- V - Programa Permanência;
- VI - Programa Vestuário Profissional;
- VII - Programa Emergencial;
- VIII - Programa de Atenção à Saúde;
- IX – Programa de Apoio Psicossocial;
- X - Programa Apoio Didático-pedagógico;

Parágrafo Único - As diferentes modalidades de Programas financeiros serão implementadas de acordo com as necessidades apresentadas por cada Câmpus;

Art. 9º - Programa Moradia Estudantil – Destinado, exclusivamente, aos estudantes de cursos presenciais em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, oriundos de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do Câmpus, que não residem com a família nem possuem imóveis na zona urbana, na garantia de manutenção de moradia no município onde se localiza o Instituto Federal de Goiás.

Art. 10 - Programa Transporte – Destinado aos estudantes de cursos presenciais em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, que necessitem de auxílio financeiro para viabilizar o deslocamento da sua residência para os Câmpus e retorno à residência.

Art. 11 - Programa Alimentação – Destinado aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular, para atender as necessidades de alimentação básica do estudante, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e aos estudantes em tempo integral, durante sua permanência no Câmpus, bem como aos estudantes que vêm diretamente do trabalho para participar das aulas no IFG.

§ 1º - Restaurante Estudantil – Tem o objetivo de fortalecer a política de permanência do educando e contribuir social e pedagogicamente para sua formação, prestar atendimento por meio da distribuição de refeições balanceadas e de qualidade a baixo custo ou gratuitamente, promover ações de educação alimentar voltadas à segurança nutricional gerando novas práticas e hábitos alimentares saudáveis, colaborando com eficiência no processo ensino-aprendizagem, no intuito de garantir aos educandos a permanência e conclusão dos cursos.

§ 2º - O restaurante será destinado a todos os estudantes regularmente matriculados nos Câmpus conforme Termo de Referência.

§ 3º - O Auxílio Alimentação dos Cursos Integrados em Tempo Integral – Objetiva atender as necessidades de alimentação básica dos estudantes que necessitam permanecer mais de um turno no Câmpus onde não tem implantado o Restaurante Estudantil.

Parágrafo Único - Nos Câmpus onde não for realizada a implantação do restaurante estudantil, os estudantes em situação de vulnerabilidade social poderão se inscrever

no Programa de Alimentação, preenchendo a ficha de avaliação socioeconômica, disponível no sítio do IFG com critérios específicos para essa finalidade.

Art. 12 - Programa Criança – Destinado aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular, que se apresentem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tenham com quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos, durante os horários das aulas. O benefício tem finalidade a diminuição da evasão dos estudantes, assim como favorecer a segurança e bem estar das crianças, evitando a permanência dessas nas salas de aula.

Art. 13 - Programa Filho com deficiência – Destina-se aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular, que possuem filhos algum tipo de deficiência que necessitam de cuidados especiais e que se encontra em situação de vulnerabilidade social. O benefício tem finalidade de contribuir para a permanência e diminuição da evasão dos estudantes auxiliando nos cuidados do filho, assim como favorecer sua segurança e bem estar.

Art. 14 - Programa Permanência – Destinado a atender necessidades sociais básicas que interfiram na permanência e manutenção dos estudantes dos Cursos Presenciais, Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade Educação Jovens e Adultos – EJA do Instituto Federal de Goiás; Cursos Técnicos Integrados em Tempo Integral e nos Cursos de Educação à Distância (EaD), viabilizando a permanência e êxito no processo formativo.

§ 1º - O Programa Permanência atenderá aos estudantes dos cursos nas seguintes modalidades:

I – Presencial – Estudantes com matrícula e frequência regular, que mesmo recebendo outros auxílios, continuem em situação de vulnerabilidade social;

II – EJA – Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade Educação Jovens e Adultos – EJA do Instituto Federal de Goiás;

III – EaD – Estudantes na modalidade de Educação à Distância em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência online conforme regulamento próprio;

Art. 15 - Programa Vestuário Profissional – Destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para aquisição de vestuário profissional para exercício de suas atividades acadêmicas.

Art. 16 - Programa Emergencial – Destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de produtos ou serviços visando o atendimento de necessidade específica.

Art. 17 - Programa de Atenção à Saúde – Destinado à promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médico-odontológica e nutricional eletiva ou de urgência; visando a prevenção da saúde dos estudantes, bem como ações que contemplem orientações quanto à prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, dentre outros. Nas situações que demandem atendimento de urgência e emergência ou atendimento prolongado, os estudantes deverão ser encaminhados à rede básica de Saúde.

Art. 18 - Programa Apoio Psicossocial – Destinado ao acompanhamento psicológico e social do estudante e quando necessário dos seus familiares, proporcionando incentivo à melhoria do desempenho escolar que prevê o atendimento ao estudante por uma equipe interdisciplinar (Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo).

Art. 19 - Programa Apoio Didático-pedagógico – Destinado a estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de material didático, despesas com cursos de formação continuada e outras necessidades de apoio didático-pedagógico.

CAPÍTULO VI

DOS PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE CONCESSÕES DOS PROGRAMAS DE BENEFÍCIOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE

Art. 20 - O valor máximo acumulado de benefícios a serem concedidos a um estudante não poderá ultrapassar a 3 (três) benefícios financeiros estabelecidos nessa Política.

Parágrafo Único – As modalidades de bolsas do Programa de Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico não são cumulativas entre si.

Art. 21 - A quantidade e as modalidades dos Programas serão definidas mediante as demandas apresentadas pelos estudantes nos seus Câmpus por meio do preenchimento da ficha de adesão ao programa ou Ficha Socioeconômica, ambas

disponíveis no site da Política de Assistência Estudantil e após análise socioeconômica realizada pelo profissional de Serviço Social.

§ 1º - No sistema acadêmico, no momento da matrícula, será disponibilizado para o estudante o questionário socioeconômico, que objetiva traçar o perfil e identificar as demandas potenciais para assistência estudantil;

§ 2º - A proposição de novos Programas ou extinção de programas em vigência deverá ser encaminhada à Pró-Reitoria de Extensão, após estudo realizado por comissão própria e após a aprovação das instâncias consultivas do IFG;

§ 3º - Os novos programas que envolvem pecúnia serão apresentados à comunidade acadêmica por meio um projeto específico;

§ 4º - Estabelece-se nessa Política o acesso aos programas pecuniários, o estudante deverá preencher o formulário específico, apresentar os documentos solicitados e participar do processo de análise socioeconômico mediante edital ou legislação específica;

§ 5º - Considerando o perfil socioeconômico do estudante e o parecer técnico dos profissionais da CAE de cada Câmpus, os programas serão operacionalizados.

Art. 22 - São critérios de seleção para o recebimento dos Programas:

I – Estar regularmente matriculado e com frequência, em qualquer modalidade de curso ofertado pelo Instituto Federal de Goiás;

II – Possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, considerando a renda bruta familiar e os agravantes sociais, analisados por meio de estudo socioeconômico realizado pelo profissional de Serviço Social;

Art. 23 - Procedimentos para recebimento dos benefícios:

§ 1º - Os Programas poderão ser cumulativos desde que sejam observados os critérios e os agravantes sociais, bem como as necessidades definidas pelo regulamento da Política Estudantil;

§ 2º - O Programa Moradia será mensal e terá duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre quando o curso for semestral e uma vez por ano para os cursos anuais;

§ 3º - O Programa Transporte será mensal e terá periodicidade de até 5 meses por semestre para os cursos semestrais ou até 10 meses por ano para os cursos anuais

e duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre quando o curso for semestral e uma vez por ano para os cursos anuais;

§ 4º - O Programa Alimentação será concedido conforme os seguintes critérios:

I – Restaurante Estudantil:

1 - 100% subsidiada: para alunos do EJA e dos Cursos Técnicos Integrados Integrais, conforme consta na Art. 208, inc.VII da Constituição Federal de 88 e para os demais alunos que comprovem renda per capita de até 1 (um) salário mínimo e meio, condicionado a avaliação socioeconômica;

2 - 50% subsidiada, sendo condicionada a avaliação socioeconômica: para alunos que tenham renda per capita de 1 (um) salário mínimo e meio a 3 (três) salários mínimos;

3 - 0% subsídio: para demais alunos não contemplados nos requisitos acima, podendo utilizar o restaurante pagando o valor definido.

II – Aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e estudantes do Integrado em tempo Integral, o subsídio será mensal e com periodicidade de até 10 meses por ano, quando da impossibilidade da construção de restaurante no Câmpus e duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Os estudantes deverão preencher a ficha socioeconômica, ambas disponíveis no site do Programa de Assistência Estudantil.

§ 5º - O Auxílio Criança e pessoa com deficiência será mensal e terá periodicidade de até 5 meses para os cursos semestrais ou até 10 meses para os cursos anuais e com duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre quando o curso for semestral e uma vez por ano para os cursos anuais;

§ 6º - O Programa Permanência será mensal e terá periodicidade de até 5 meses para os cursos semestrais ou até 10 meses para os cursos anuais, conforme os seguintes critérios:

1 – Para os estudantes dos cursos na modalidade Presencial o benefício será concedido ao estudante até o término do curso ou mediante mudança de situação

socioeconômica, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Para solicitar o valor estabelecido no Programa o estudante deverá preencher a ficha socioeconômica, disponível no site do Programa de Assistência Estudantil;

2 - Para os estudantes dos cursos na modalidade EJA o benefício será vinculado a assinatura de Formulário de Adesão ao Programa e será concedido até o término do curso ou mediante mudança de situação socioeconômica, com avaliações periódicas.

3 - Educação a Distância – o benefício será concedido ao estudante até o término do curso, com avaliações periódicas e vinculada a assinatura de Formulário de Adesão ao Programa e o preenchimento da ficha socioeconômica, disponível no sitio de acesso ao estudante. A renovação se dará através da assinatura do Formulário de Adesão.

§ 7º - A solicitação do Auxílio Vestuário Profissional, do Programa Apoio Didático-pedagógico e Auxílio Emergencial ocorrerão a qualquer tempo mediante abertura de processo via protocolo e encaminhado à Coordenação de Assistência Estudantil. A solicitação será uma vez por semestre ou uma vez por ano, conforme previsão do curso e avaliação realizada pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus, por meio processo via protocolo. O estudante deve apresentar orçamento prévio ao recebimento do valor estabelecido pelo Programa e nota fiscal de compra do produto ou serviço, no prazo máximo de 30 dias após o recebimento do valor. A comprovação da aquisição por meio de nota fiscal deverá ser feita na Coordenação de Assistência Estudantil do Campus sob pena de suspensão do(s) benefício(s) ou devolução do valor por meio GRU.

§ 8º - O Auxílio Emergencial poderá ser solicitado a qualquer tempo mediante abertura de processo e liberado conforme avaliação da Coordenação de Assistência Estudantil de cada Câmpus. O estudante deve apresentar orçamento prévio ao recebimento do auxílio e nota fiscal de compra do produto ou serviço, no prazo máximo de 30 dias após o recebimento do auxílio. A comprovação da aquisição por meio de nota fiscal deverá ser feita na Coordenação de Assistência Estudantil do Câmpus sob pena de suspensão do(s) benefício(s) ou devolução do valor por meio GRU.

§ 9º - A periodicidade dos Programas poderá sofrer alterações em virtude de mudanças no calendário acadêmico em consequência de greves e outras ocorrências.

Art. 24 - São condicionantes para a continuidade do recebimento dos benefícios:

I - Estar regularmente matriculado em qualquer modalidade de cursos ofertado pelo Instituto Federal de Goiás;

II - Apresentar frequência regular nas atividades acadêmicas, conforme informação mensal prestada pelo Departamento de Áreas Acadêmicas à Coordenação de Assistência Estudantil. O estudante não poderá se ausentar por mais de quinze dias consecutivos ou trinta dias alternados por semestre, sem apresentar justificativas;

III - Apresentar frequência regular nas atividades de acompanhamento propostas pela Coordenação de Assistência Estudantil, quando for o caso;

IV - Conduta disciplinar condizente com o estabelecido pelo Instituto Federal de Goiás.

§1º - Em situações que possam levar à perda dos benefícios, o estudante deve ser encaminhado para orientação pela equipe multiprofissional da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE).

§ 2º - No caso de risco de perda de benefício, o estudante terá quinze dias para defesa prévia, contados a partir de notificação emitida pela Coordenação de Assistência Estudantil.

CAPÍTULO VII

DOS PROGRAMAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Art. 25 - O Instituto Federal de Goiás conta ainda com outros Programas voltados à formação do estudante, sendo eles:

I - Programa de Ações Inclusivas:

- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas;
- Gêneros.

II - Programa de Participação em Eventos Culturais, Científicos, Esportivos e Lazer;

III - Programa de Democratização do Acesso;

IV - Programa Cultura e Arte;

- V - Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino;
- VI - Programa de Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico:
 - 1 - Bolsas de Iniciação Extensionista;
 - 2 - Bolsas de Monitoria;
 - 3 - Bolsas de Iniciação à Docência;
 - 4 - Bolsas Institucionais de Iniciação Tecnológica e Científica;
 - 5 - Bolsas de Estágio;
 - 6 - PRONATEC/BOLSA FORMAÇÃO;
 - 7 - Seguro Estudantil.

Parágrafo Único - É de atribuição exclusiva da GEPEX a regulamentação, planejamento, execução e todas as formas de acesso, pagamento e concessão das Bolsas do Programa de Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico, previstas no Art. 31.

Art. 26- Programa de Ações Inclusivas – Destinado à implantação dos Núcleos:

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas e de Gêneros, compostas por um Coordenador e Equipes Multiprofissionais, na Coordenação Geral e Coordenações nos Câmpus, para atendimento e acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas entre outros.

Art. 27 - Programa à Participação em Eventos Culturais, Esporte e Lazer - Objetiva cobrir despesas dos estudantes com inscrição, transporte, alimentação, hospedagem, entre outras, durante a participação em eventos artísticos, esportivos, culturais e técnico-científicos.

§ Único - O valor para participação em eventos culturais, esporte e lazer será solicitado por meio de abertura de processo via protocolo, com prazo mínimo de 30 dias de antecedência. A avaliação será realizada pela Coordenação de Apoio ao Discente dos Câmpus, após abertura de processo via protocolo e a prestação de contas deverá ser feita também, junto à Coordenação de Apoio ao Discente.

Art 28 - Programa de Democratização do Acesso – Será concedido a partir da regulamentação própria da política de Educação Inclusiva.

Art. 29 - Programa Cultura e Arte – Visa a inserção dos estudantes em atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, por meio de projetos e cursos de

extensão, de forma a contribuir com o processo de formação integral do cidadão e melhoria da qualidade de vida.

Art. 30 - Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino – Desenvolvimento de ações de acompanhamento pedagógico de estudantes, orientação profissional, acompanhamento de frequência e do desempenho acadêmico, orientação aos estudantes ingressantes, bem como, o oferecimento de aulas de reforço e apoio pedagógico no desenvolvimento de atividades acadêmicas, além do fornecimento de kit escolar (camiseta, agenda).

Art. 31 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico – Apoio ao desenvolvimento técnico-científico dos estudantes, por meio da concessão de auxílio que contribua para sua formação intelectual, acadêmica e profissional, sob orientação de docentes e/ou servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Goiás, tais como:

1 - Bolsas de Extensão – Visa oportunizar aos estudantes, o desenvolvimento de projetos de extensão de caráter social, cultural, artístico, esportivo ou tecnológico sob a orientação de docentes do Instituto. A distribuição é baseada em regulamento próprio, a cargo da Pró-Reitoria de Extensão.

2 - Bolsas de Monitoria – Objetiva viabilizar a atuação de estudantes como monitores de disciplinas ou projetos de ensino, em auxílio ao desenvolvimento de atividades acadêmicas de estudantes com maior dificuldade de aprendizagem. A distribuição é baseada em regulamento próprio, a cargo da Pró-Reitoria de Ensino.

3 - Bolsas de Iniciação à Docência – Visa fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás, possibilitando-lhes a vivência da realidade escolar e a aplicação de metodologias de ensino em instituições públicas de educação básica, de forma a ampliar a formação de docentes de nível superior. A distribuição é baseada em regulamento próprio, a cargo da Pró-Reitoria de Ensino.

4 - Bolsas Institucionais de Iniciação Tecnológica e Científica – Visam a inserção de estudantes de nível técnico e superior em programas de iniciação tecnológica e científica, possibilitando-lhes a ampliação da sua formação sob o prisma da produção do conhecimento. A distribuição é baseada em regulamento próprio, a cargo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

5 - Bolsas de Estágio – Têm o objetivo de viabilizar a inserção do estudante em programa de estágio no próprio Instituto, para a complementação da sua formação em espaços adequados para a transposição do saber acadêmico ao saber profissional. A distribuição é baseada em regulamento próprio, a cargo da Pró-Reitoria de Extensão.

§ Único – As modalidades de bolsas referentes a esse Programa não são cumulativas.

Art. 32 - PRONATEC/Bolsa Formação. Busca assegurar o fornecimento direto de alimentação e transporte. A assistência estudantil deverá ser prestada em concordância com o disposto no artigo 8º da Resolução CD/FNDE nº 4, de 16 de março de 2012:

§ 1º A assistência estudantil consistirá de alimentação para todos os beneficiários, bem como de transporte para todos salvo aqueles que residirem próximo ao local de realização das turmas, que tiverem acesso a transporte gratuito e que abrirem formalmente mão deste direito.

§ 2º A assistência estudantil será garantida pelo fornecimento direto, pelo parceiro ofertante ou terceiro por ele contratado, de vale-alimentação e passe estudantil ou vale-transporte, ou dos próprios serviços de alimentação e transporte.

§ 3º - PRONATEC/Bolsa Formação - deverá solicitar junto ao Coordenador Adjunto de cada Câmpus preenchendo o Formulário de Adesão do Programa e termo de Responsabilidade.

Art. 33 - Seguro Estudantil – A assistência do Seguro Estudantil se dará pela contratação de seguro contra acidentes pessoais para os estudantes regularmente matriculados, quando em atividades ligadas ao Instituto Federal de Goiás.

TÍTULO I

DA ESTRUTURA, COMPOSIÇÃO E COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS DE ASSUNTOS E DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

CAPÍTULO VIII - DA ESTRUTURA

Art. 34 - A estrutura da Assistência e dos Assuntos Estudantis do IFG compreende:

Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)

Diretoria de Ações Sociais (DAS);
Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE);
Coordenação Geral de Ações Inclusivas (CGAI);
Gerência de Pesquisa e Extensão (GEPEX);
Coordenação de Assistência Estudantil (CAE);
Coordenação de Ações Inclusivas (CAI);
Comissão de Assistência Estudantil (COMAE).

CAPÍTULO IX - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEX)

Art. 35 - Compete à Pró-Reitoria de Extensão planejar, acompanhar, superintender, fomentar e coordenar a Política de Assuntos Estudantis, bem como elaborar e apresentar relatórios anuais de gestão e prestação de contas.

§ 1º - A PROEX, junto à Direção Geral dos Campus, devem articular e garantir a composição mínima das CGAEs, CGAIs, CAEs e das CAIs para efetivação da Política de Assistência Estudantil.

CAPÍTULO X - DIRETORIA DE AÇÕES SOCIAIS (DAS)

Art. 36 - Compete à Diretoria de Ações Sociais planejar, fomentar e acompanhar as ações e a execução em todos os níveis desta Política, bem como elaborar e apresentar relatórios, avaliações e diagnósticos anuais.

§ 1º - O Diretor da Diretoria de Ações Sociais deverá ser um Servidor do Quadro Permanente do IFG, de nível Superior, habilitado em Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social.

CAPÍTULO XI – COORDENAÇÃO GERAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (CGAE)

Art. 37 - A Coordenação Geral de Assistência Estudantil é um órgão lotado na Reitoria, formado por Servidores do quadro permanente do IFG e tem como área de competência os seguintes assuntos:

I – Planejar, elaborar e acompanhar todas as Ações, Programas e Políticas

de Assistência Estudantil, bem como realizar relatórios, avaliações e diagnósticos anuais.

II – Planejar e promover, conjuntamente com a CGAI, reuniões mensais com todas as equipes das CAEs e das CAIs dos Campus;

III - Elaborar cartilhas, panfletos e documentos que contemplem esclarecimentos sobre Ações, Programas e Políticas Estudantis desenvolvidas no Instituto Federal de Goiás;

IV – Planejar e promover, conjuntamente à CGAI, Seminários e Fóruns de Discussão sobre todas as Ações e Políticas Estudantis no Instituto Federal de Goiás;

§ 1º - A equipe da Coordenação Geral de Assistência Estudantil deve contar, no mínimo, com um Assistente Social, um Psicólogo, um Pedagogo, um Nutricionista, e dois Assistentes Administrativos. A Coordenação Geral de Assistência Estudantil deverá ser um Servidor do Quadro Permanente do IFG, de nível Superior, habilitado em Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social.

CAPÍTULO XII – COORDENAÇÃO GERAL DE AÇÕES INCLUSIVAS (CGAI)

Art. 38 - A Coordenação Geral de Ações Inclusivas é um órgão lotado na Reitoria, formado por Servidores do quadro permanente do IFG e tem como área de competência os seguintes assuntos:

I - Planejar, elaborar e acompanhar as ações e a execução da Política Estudantil Inclusiva, bem como elaborar e realizar relatórios, avaliações e diagnósticos anuais.

II – Planejar e promover, conjuntamente com a CGAE, reuniões mensais com todas as equipes das CAEs e das CAIs dos Campus;

III - Elaborar cartilhas, panfletos e documentos que contemplem esclarecimentos sobre Educação Inclusiva e Política Inclusiva desenvolvida no Instituto Federal de Goiás/IFG;

IV – Planejar e promover, conjuntamente à CGAE, Seminários e Fóruns de Discussão sobre todas as Ações e Políticas Estudantis no Instituto Federal de Goiás;

§ 1º - A equipe da Coordenação Geral de Ações Inclusivas deve contar, no mínimo, com um Assistente Social, um Psicólogo, um Pedagogo, um Fonoaudiólogo, um Enfermeiro, um Nutricionista, um Tradutor\Interprete de Libras e dois Assistentes

Administrativos.

CAPÍTULO XIII – GERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (GEPEX)

Art. 39 - Compete à GEPEX acompanhar, orientar e assessorar as Coordenações de Assistência Estudantil (CAE) e as Coordenações de Ações Inclusivas (CAI), bem como fomentar e propor novas formas de execução desta Política.

CAPÍTULO XIV – COORDENAÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (CAEs)

Art. 40 - As Coordenações de Assistência Estudantil são órgãos dos Campus do IFG, compostas por um Coordenador e Equipes Multiprofissionais próprias, e tem como área de competência os seguintes assuntos:

I - Implantar e acompanhar as ações da Política de Assistência Estudantil em seu Câmpus;

II - Divulgar junto à comunidade acadêmica as formas de concessão dos Programas aos estudantes;

III - Elaborar cartilhas, panfletos e documentos que contemplem esclarecimentos das formas de concessão dos Programas aos estudantes;

IV – Executar o pagamento dos programas por meio planilhas padronizadas pela CGAE;

V - Acompanhar a Política de Assistência Estudantil desenvolvida em seu Câmpus, visando a permanência do estudante e conseqüentemente a prevenção da evasão escolar;

VII - Promover e participar de todas as Reuniões, Fóruns, Seminários e Eventos promovidos pelas Coordenações Gerais de Assistência Estudantil e de Ações Inclusivas;

VIII - Analisar dados e documentos conforme determinado nos procedimentos exigidos para obtenção dos Programas de Assistência Estudantil;

IX - Enviar ao Departamento de Áreas Acadêmicas planilha mensal com o nome dos estudantes que estão inseridos nos programas condicionados à frequência para verificação de assiduidade destes alunos;

X - Elaborar relatórios anuais sobre o perfil socioeconômico dos alunos

beneficiários dos programas;

XI - Assessorar em seu Campus, todos os setores, em relação à Assistência Estudantil;

XII - Desenvolver ações de acompanhamento e avaliação dos Programas de Assistência Estudantil;

XIII - Dialogar com as entidades estudantis relacionadas aos projetos e às ações de apoio aos estudantes;

XIV - Propor e elaborar instrumentos que permitam pesquisar, sistematicamente, a realidade social e econômica dos estudantes;

XV - Fomentar e Propor alterações em relação à execução e à estruturação desta Política.

§ 1º - As equipes das Coordenações de Assistência Estudantil devem contar, no mínimo, com três Assistentes Sociais, três Psicólogos, três Pedagogos, três Nutricionistas e três Assistentes Administrativos.

CAPÍTULO XV - COORDENAÇÕES DE AÇÕES INCLUSIVAS (CAI)

Art. 41 - As Coordenações de Ações Inclusivas são órgãos dos Campus do IFG, compostas por um Coordenador e equipes Multiprofissionais próprias, e têm como área de competência os seguintes assuntos:

I - Implantar e acompanhar as ações da Política de Assistência Estudantil em seu Câmpus;

II - Divulgar junto à comunidade acadêmica a equipe multidisciplinar da Coordenação Inclusiva e suas formas de atuação no Campus;

III - Elaborar cartilhas, panfletos e documentos que contemplem esclarecimentos sobre os trabalhos desenvolvidos na CAI;

IV - Verificar semestralmente junto à Coordenação de Registros Acadêmicos a relação dos alunos identificados na matrícula como alunos com Necessidades Específicas;

V - Agendar entrevistas individuais com os alunos com Necessidades Específicas para levantar seu histórico escolar, conhecer suas potencialidades e os recursos que os mesmos já utilizam;

VI – Envolver, sempre que for necessária, a família dos alunos com

Necessidades Específicas nas entrevistas e nas ações desenvolvidas pela CAI.

VII – Manter registro de todos os alunos assistidos contendo as providências e encaminhamentos realizados;

VIII – Promover Eventos e Ações com toda a comunidade acadêmica para superação dos Paradigmas e para a sensibilização em relação às pessoas com Necessidades Específicas;

IX – Orientar a Direção Geral sobre necessidades adaptativas na Estrutura física do Campus e sobre necessidade de aquisição de equipamentos que promovam acessibilidade;

X – Promover Eventos de Extensão e Pesquisas que promovam novas formas de Acessibilidade e Novas Tecnologias Assistidas;

XI – Acompanhar, junto aos demais setores, o desempenho acadêmico dos alunos com Necessidades Específicas;

XII - Desenvolver ações de acompanhamento e avaliação dos Programas de Assistência Estudantil;

XIII - Promover e participar de todas as reuniões, Fóruns, Seminários e Eventos promovidos pelas Coordenações Gerais de Assistência Estudantil e de Ações Inclusivas;

XIV – Propor e elaborar Instrumentos que permitam pesquisar, sistematicamente, os processos inclusivos dos alunos com Necessidades Específicas.

XV – Fomentar e propor alterações em relação à execução e à estruturação desta Política;

§ 1º - As equipes das Coordenações de Ações Inclusivas devem contar, no mínimo, com um Assistente Social, um Psicólogo, um Pedagogo, um Enfermeiro, um Fonoaudiólogo, um Tradutor\intérprete de libras, um Enfermeiro, um Nutricionista e dois Assistentes Administrativos.

CAPÍTULO XVI - COMISSÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (COMAE)

Art. 42 - A Comissão de Assistência Estudantil é um órgão de apoio à execução e planejamento da Política de Assistência Estudantil, a qual compete:

I - apoiar as Coordenações de Assistência Estudantil e de Ações Inclusivas

no planejamento, execução e acompanhamento da Política de Assistência Estudantil.

II - Participar da construção e da avaliação das ações da Assistência Estudantil em todos os âmbitos, sugerindo modificações para aperfeiçoar o atendimento aos usuários desta Política;

III - apoiar a organização e a estruturação das ações promovidas pela Assistência Estudantil;

§ 1º A Comissão de Assistência Estudantil é normatizada por Regimento Interno Próprio e será composta por 1 (Um) Coordenador da Assistência Estudantil, por 1 (Um) servidor docente, 1 (Um) servidor Técnico- Administrativo em Educação, e por 1 (Um) discente. Todos com mandato de 2 (dois) anos e com possibilidade de serem reconduzidos por mais dois anos. Na impossibilidade de recondução da equipe, que 50% dos membros permaneçam na composição da equipe objetivando a continuidade do trabalho.

§ 2º Os membros da Comissão de Assistência Estudantil serão eleitos entre seus pares.

Art. 43 - Cada mandato eletivo admitirá somente uma recondução.

Art. 44 - Poderão participar na condição de candidatos à Comissão de Assistência Estudantil:

I - Os servidores do Quadro Permanente em exercício no Instituto Federal de Goiás;

II – Estudantes Regularmente Matriculados no IFG.

CAPÍTULO XVII - DOS USUÁRIOS

Art. 45 - A Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás possui um amplo escopo de atenção, oferecendo condições para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e agindo, preventivamente, nas situações de retenção e evasão, por meio Programas e Benefícios e Bolsas para Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico, atingindo desse modo, diferentes públicos dentro da comunidade escolar.

§ 1 - Entende-se por Programas e Benefícios todas as ações desta Política voltadas à equidade de oportunidades e à minimização das desigualdades socioeconômica

previstas no Art. 8, tendo como foco os estudantes que preencham os critérios de vulnerabilidade social;

§ 2 - Entende-se por Bolsas para Desenvolvimento Acadêmico-Cultural-Técnico-Científico todos os auxílios financeiros de acesso universal aos discentes, que contribuam para sua formação intelectual, acadêmica e profissional, sob orientação de docentes e/ou servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Goiás, e previstos no Art. 31.

CAPÍTULO XVIII - DO PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Art. 46 - O Planejamento da Política de Assistência Estudantil será de responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão, da Diretoria de Assuntos Estudantis e da Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus.

§1º - O Planejamento da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Goiás será continuamente discutido entre a Diretoria de Assuntos Estudantis e a Pró-Reitoria de Extensão, que promoverão fóruns, seminários, reuniões ou encontros para troca de experiências, avaliação e planejamento conjuntos, envolvendo as equipes multiprofissionais, a Coordenação de Assistência Estudantil, a Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e a Chefia de Departamento de Área Acadêmica dos Câmpus.

Art. 47 - O Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil será um processo contínuo, de responsabilidade da Diretoria de Assuntos Estudantis, da Pró-Reitoria de Extensão, das Gerências de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão; da Coordenação de Assistência Estudantil, da Chefia de Departamento de Área Acadêmica, da Comissão de Assistência Estudantil, dos Câmpus e de todos os Usuários desta Política.

§1º - Todas as Instâncias designadas para o Acompanhamento da Política de Assistência Estudantil tem o dever de zelar pelo cumprimento integral dos Princípios, Objetivos e Diretrizes desta Política.

Art. 48 - A avaliação deve estar presente em todo o processo de implantação e execução da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Goiás, tendo como finalidade principal seu aprimoramento, qualidade e adequação dos meios e recursos utilizados para a consecução dos objetivos propostos.

§1º - A avaliação deve ser realizada para se verificar em que medida a implantação da Política de Assistência Estudantil, seus programas e projetos contribuem para a viabilização do acesso, da permanência, do êxito e da inserção do estudante do Instituto no mundo do trabalho.

§2º - Os Programas e Projetos devem prever instrumentos de avaliação e controle das ações propostas e serão acompanhados e avaliados pela Pró-Reitoria de Extensão, pela Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão dos Câmpus e pela Coordenação de Assistência Estudantil.

CAPÍTULO XIX - DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 49 - Os recursos para o financiamento dos investimentos relacionados à Política de Assistência Estudantil serão originários da matriz orçamentária do IFG, em consonância com o Decreto Presidencial Nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

CAPÍTULO XX - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS DO FINANCIAMENTO

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL, Decreto nº 7.234, Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 19 de julho de 2010.

BRASIL, Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei da Educação Superior: exposição de motivos. Disponível em: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf. Acesso em: 25/02.2014.

Decreto Nº. 5.154, de 23 de julho de 2004 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Decreto 5.840/06 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, e dá outras providências.

FONAPRACE, Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2001.

Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES.

Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária.

Lei Nº. 8.662 de 1993, que regulamenta a profissão do Assistente Social.

Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que trata de organização da Assistência Social.

Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012 A 2016 – Goiânia, dezembro de 2013.

Política Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília/IFB. 2014.

Política Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco/IFPE.

Política Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais/ IFMG.

Resolução CNE/CEB Nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.