

Luciana Martendal

**PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
APROXIMAÇÕES AVALIATIVAS SOBRE SUA
IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ribeiro Nogueira

FLORIANÓPOLIS

2012

Luciana Martendal

**PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
APROXIMAÇÕES AVALIATIVAS SOBRE SUA
IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Florianópolis, 27 de agosto de 2012.

Prof.^a Helenara Silveira Fagundes, Dr.^a
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Banca Examinadora:

Prof.^a Vera Maria Ribeiro Nogueira, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Carla Bressan, Dr.^a
Membro Examinador I
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Vini Rabassa, Dr.^a
Membro Examinador II
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Ao meu marido, Juciano, presença
constante em todos os momentos.
Aos meus pais, Antônio e Lêda, e à
minha irmã, Ana Lúcia, pelas
manifestações de carinho e orações.
Esta vitória também pertence a vocês.

AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho. Na impossibilidade de mencioná-los, agradeço em especial:

A Deus, que sempre se fez presente, dando-me forças para enfrentar os momentos mais difíceis;

À minha família, que vibra, orgulhosa, com minhas conquistas;

À Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ribeiro Nogueira, estimada amiga e mestre, que me acompanha desde os tempos da Graduação. Pela orientação presente e comprometida, minha eterna gratidão e admiração;

Aos professores, membros das bancas de qualificação e defesa, pela leitura atenta e valiosas contribuições que possibilitaram os rumos desta Dissertação;

Aos professores e funcionários do PPGSS, pela contribuição no processo de formação;

Aos colegas de turma, pelas experiências compartilhadas ao longo do curso;

Ao Campus Florianópolis, pelo suporte ao longo do processo, em especial aos servidores da Coordenadoria Pedagógica, nominalmente às colegas Camila Farias Fraga, Eliana Razeira, Marina Scirea, Regina Rogério, Jucara Eller, Thais Guedes, Deise Rateke, Simone Simici, Cristiane Zapelini e Maria

Alice Silveira, que permitiram o meu afastamento nos últimos meses e acolheram as demandas da Assistência Estudantil;

À Giselli Dandolini Bonassa, pela leitura atenta dos primeiros ensaios;

À Simone Simici e Graciele Amorim, pelo suporte no momento da aplicação da pesquisa;

À Denize Nobre-Oliveira e Camila Farias Fraga que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho;

Aos alunos, pela disponibilidade em participar da pesquisa;

Aos amigos, pelas palavras de otimismo;

Enfim, a todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo tem como foco a análise do Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social (PAEVS), um dos programas que compõe a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, tendo sido a prioridade da Instituição nos dois últimos anos. Aborda o período de 2011 e início de 2012 e tem, como informante privilegiado, os alunos atendidos pelo mesmo. A pesquisa exploratória, de natureza quanti-qualitativa, teve como suporte teórico a perspectiva crítico-dialética, que possibilitou uma leitura totalizante e problematizadora da realidade. Para tanto, levou em consideração as transformações societárias recentes, com reflexos no papel do Estado e seus rebatimentos junto às políticas públicas educacionais, mais especificamente à educação profissional, científica e tecnológica. A avaliação participativa, proposta neste trabalho, deu-se por meio da aplicação de questionário (e posterior análise de conteúdo), bem como através da realização de grupos de discussão, a fim de um olhar ampliado sobre os avanços do Programa, os retrocessos e as possibilidades futuras. Dessa forma, a avaliação se configura num importante instrumento que almeja a transparência das ações, os ajustes necessários ao longo do processo e a alocação apropriada dos recursos públicos. Os resultados, bastante elucidativos, apontam que a amplitude da cobertura do PAEVS é insuficiente, ou seja, existe um público que não está sendo atendido; o número de profissionais envolvidos não consegue ampliar as possibilidades de intervenção junto aos alunos, o que implica em uma série de consequências, como o desconhecimento acerca dos critérios de ingresso e permanência no Programa. Além disso, evidencia alguns aspectos críticos referentes à gestão do Programa, à execução financeira e ao seu controle social.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Educação Inclusiva. Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. Avaliação de Políticas Públicas. Serviço Social.

ABSTRACT

The present study focuses on the analysis of the Student Assistance Program in a Situation of Social Vulnerability – SAPSSV, which is one of the programs that constitute the Policy of Student Assistance of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina, was the priority the institution in the last two years. Covers the period 2011 and early 2012 and has, as an informant privileged students attended the same. Exploratory research, quantitative and qualitative in nature, was based on the approach critical-dialectic, which allowed a wholistic and questioning reading of the reality. To this end, that considered the recent social transformations, reflecting the role the State and its repercussions among educational public policies, more specifically to vocational, scientific, and technological education. Participatory evaluation, proposed in this study, was made by means of a questionnaire (and subsequent content analysis) and by conducting discussion groups in order to get an expanded vision of the progress of the Program, setbacks and future possibilities. Therefore, this evaluation is an important tool that aims at getting the transparency of actions, the necessary adjustments throughout the process, and the adequate destination of the public funds. The elucidating results show that the breadth of coverage the SAPSSV is insufficient, that is, there is a part of the target people that is not being assisted, the number of professionals involved cannot expand the possibilities for intervention with students, which implies a number of consequences, such as unawareness about the criteria for entry and stay in the Program. In addition, they highlight some critical aspects concerning the management of the Program, the implementation of its finances, and its social control. The elucidating results show that the breadth of coverage the SAPSSV is insufficient, that is, there is a part of the target people that is not being assisted, the number of professionals involved cannot expand the possibilities for intervention with students, which implies a number of consequences, such as unawareness about the criteria for entry and stay in the Program. In addition, they highlight some critical aspects concerning the management of the Program, the implementation of its finances, and its social control.

Keywords: Technological Education. Inclusive Education. Affirmative Action. Student Assistance. Evaluation of Public Policy. Social Service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Art.** Artigo
Res. Resolução
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM Banco Mundial
CEFET-SC Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIEESE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAA-SC Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina
EC Emenda Constitucional
EPT Educação Profissional e Tecnológica
FIC Formação Inicial e Continuada
FMI Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GT Grupo de Trabalho
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Instituto Federal
IFC Instituto Federal Catarinense
IFF Instituto Federal Farroupilha
IFPR Instituto Federal do Paraná
IFRS Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IF-SC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFRSul Instituto Federal Sul- Rio-Grandense
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS Lei Orgânica da Assistência Social
MEC Ministério da Educação e Cultura
NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
PAE Política de Assistência Estudantil
PAEVS Programa de Atendimento a Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PI Plano de Inclusão

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPI Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROUNI Programa Universidade para Todos

SECAD Secretaria de Administração

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STF Supremo Tribunal Federal

SUAS Sistema Único de Assistência Social

TEC-NEP Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Uenf Universidade Estadual Fluminense

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: sexo	79
Gráfico 2 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: faixa etária	80
Gráfico 3 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: modalidade de ensino	80
Gráfico 4 - Cobertura do Programa	82
Gráfico 5 - Sugestão de melhorias nos critérios do PAEVS	85
Gráfico 6 - Meios de divulgação pelos quais foram cientificados sobre o PAEVS	86
Gráfico 7- Meios de divulgação sugeridos pelos alunos	86
Gráfico 8 - Destino dos recursos- alunos do Nível Médio Integrado	93
Gráfico 9 - Destino dos recursos- alunos do Nível Médio PROEJA	94
Gráfico 10 - Destino dos recursos - alunos do Nível Técnico ...	94
Gráfico 11 - Destino dos recursos - alunos do Nível Superior ..	95
Gráfico 12 - Nível de satisfação com relação ao valor recebido	96
Gráfico 13 - Nível de conhecimento sobre os critérios de permanência no PAEVS	97
Gráfico 14 - Nível de conhecimento sobre os mecanismos de contato com os gestores	98
Gráfico 15 - Nível de satisfação com relação aos depósitos bancários	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO	25
1.1 Do direito à educação	25
1.2 Educação profissional e tecnológica numa perspectiva emancipatória	35
1.3 Políticas Inclusivas	39
2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IF-SC	43
2.1 Políticas afirmativas institucionais	43
2.2 Ações afirmativas: um pouco de história	46
2.3 A Política de Assistência Estudantil	50
2.3.1 Um breve resgate histórico-conceitual	50
2.3.2 IF-SC: uma proposta de assistência estudantil pioneira	54
2.3.3 Do Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social	60
3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	65
3.1 Do <i>lócus</i> da pesquisa	65
3.2 Do percurso metodológico	66
4 DAS DESCOBERTAS DA PESQUISA	79
4.1 Da caracterização acadêmica dos sujeitos pesquisados	79
4.2 Dos resultados da pesquisa	81
4.2.1 Dos eixos de análise	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	117
APÊNDICE A - Questionário aplicado junto aos alunos	117
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE C - Solicitação Autorização do Diretor do Campus Florianópolis	123
ANEXO A - DECRETO N ° 7.234	125

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 privilegia a participação da sociedade civil na definição de políticas públicas e na fiscalização dos serviços, ao conceber o controle social - enquanto sociedade organizada nos espaços dos conselhos e em outros canais e espaços de decisão - como componente intrínseco da democratização da sociedade. Atribui, igualmente, ao Estado o papel de gerir políticas, de caráter público, voltadas ao conjunto da população. Dentre estas, destacam-se as propostas para a área da educação, foco deste trabalho, as quais devem estar pautadas na concepção de direito de todos e dever do Estado.

Porém, o Estado vem sofrendo as inflexões decorrentes de mudanças no cenário produtivo mundial que interferem, sobremaneira, no alcance e no papel das políticas públicas. As orientações normativas, propostas pelos organismos financeiros internacionais, sustentam a necessidade de diminuição do papel do Estado e a consequente mercadorização dos serviços públicos. E essas reestruturações, por sua vez, têm seus rebatimentos no âmbito escolar, espaço que reflete as contradições e conflitos postos na atual conjuntura, interferindo, diretamente, no desenvolvimento pedagógico do aluno, onde uma parcela significativa do seu público tem dificuldades no percurso formativo. Nesse processo, entendemos a democratização da educação como um círculo virtuoso que deve abarcar o ingresso, a permanência e a conclusão com êxito, estendendo-se até a inserção socioprofissional do egresso. Adotamos, portanto, uma visão ampliada de educação.

Destaca-se, neste trabalho, a importância da assistência estudantil, concebida como um direito e como política de inclusão que visa oportunizar a igualdade de condições, ao longo da trajetória acadêmica, tendo em vista que muitos não conseguem dar prosseguimento aos estudos, por uma série de dificuldades, de ordem social, econômica e cultural. Assim, ela se caracteriza como política afirmativa de permanência, com vistas à inclusão social, à melhoria do desempenho acadêmico e à qualidade de vida do aluno; assistência estudantil que vem para fortalecer a política pública educacional.

E, nessa direção, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina¹, sintonizado com as diretrizes nacionais relativas à inclusão social, propõe uma Política de Assistência Estudantil que dê suporte à formação integral do aluno e à permanência, com êxito, no percurso escolar. Nesse sentido, propõe uma série de

¹ A partir de agora denominado, neste trabalho, IF-SC.

programas, sendo destaque o Programa de Atendimento a Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social (PAEVS)² - que se configurou em objeto de análise desta Dissertação - por entendermos que se configura num interessante substrato para analisarmos a Política de Assistência Estudantil do IF-SC.

Logo, a presente Dissertação teve como problema de pesquisa analisar o processo de implementação e gestão do PAEVS, a partir do olhar dos alunos atendidos por esse programa, ao longo de 2011 e início de 2012, esses os usuários da política, que trariam elementos importantes para a análise, além de serem os maiores interessados no seu sucesso.

Os motivos para a escolha desse tema são muitos; porém, a sua complexidade e contemporaneidade, aliadas à literatura incipiente, em especial sobre a Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram os principais. Soma-se o fato de, enquanto Assistente Social do IF-SC, Campus Florianópolis, atuarmos, diretamente, no desenvolvimento de uma série de programas institucionais, voltados à assistência estudantil, dentre eles o PAEVS, que suscitou uma série de inferências sobre a sua operacionalização. Os desafios cotidianos, com a implementação do referido Programa, no início de 2011, aliados aos muitos questionamentos levantados pelos alunos e demais profissionais envolvidos, foram aspectos motivadores desta pesquisa. Essas inquietações, que faziam parte das atividades rotineiras, foram fundamentais para que lançássemos mão de um olhar mais apurado e investigativo sobre essa questão, a fim de qualificarmos nossa intervenção e contribuir para a produção do conhecimento sobre o tema.

Nossa participação nos grupos de trabalho (GTs) institucionais - Ações Afirmativas, Permanência e Êxito (não mais em funcionamento), NAPNE e Comitê Gestor da Assistência Estudantil, estes espaços de discussão e fomento das políticas inclusivas institucionais - contribuíram para o recorte do tema.

Assim, propusemo-nos a uma investigação inicial, de cunho exploratório, no sentido de detalhar como vem sendo realizada a sua implementação, tendo como parâmetro a proposta programática, constante da Política de Assistência Estudantil, identificando os ajustes necessários no PAEVS. Em função de sua recente recepção, o Programa em evidência suscita uma primeira aproximação acerca dos

² Na sequência desta Dissertação adotaremos esta sigla para nos referirmos ao Programa em evidência, a fim de dar maior fluidez ao texto.

procedimentos que vêm sendo adotados, uma vez que as dificuldades, detectadas ao longo do processo, têm rebatimentos nos resultados finais. Nessa direção, a pesquisa se propõe a identificar quais os aspectos que apontam para os seus limites e possibilidades.

O estudo busca, igualmente, fomentar o debate e a difusão de conhecimentos sobre o papel do Assistente Social no âmbito da educação profissional e tecnológica, as questões éticas e políticas presentes, entendendo-a como uma dimensão constitutiva do fazer profissional.

Portanto, alguns objetivos foram propostos, sendo o objetivo geral aferir a implementação e gestão do PAEVS, sob a ótica dos alunos, do Campus Florianópolis, atendidos ao longo de 2011 e início de 2012³. Para tanto, alguns objetivos foram delineados:

- Identificar o perfil acadêmico dos beneficiados pelo Programa;
- Verificar se as ações propostas conseguem dar conta da demanda;
- Constatar se o Programa foi funcional a todas as modalidades de ensino;
- Analisar os sistemas de monitoramento que vêm sendo empregados para subsidiar uma avaliação posterior de resultados;
- Identificar os mecanismos de controle social da política;

Com base nos objetivos citados, foram problematizados os seguintes aspectos:

- Existe um levantamento acerca do perfil dos alunos que ingressam na Instituição, a fim de caracterizá-los?
- Existe um público que não está sendo atendido?
- Os critérios de ingresso e permanência são adequados?
- Existe a necessidade de ajustes no *modus operandi* do Programa?
- Os alunos, atendidos pelo Programa, vêm suprimindo suas necessidades ao longo do curso?
- O auxílio financeiro disponibilizado vem sendo utilizado para suprir as necessidades inerentes ao percurso acadêmico?

³ O recorte temporal levou em consideração o período de implementação do PAEVS.

- Como os alunos concebem o Programa? Sob a perspectiva do direito ou do assistencialismo, que marca a trajetória da assistência estudantil?
- As avaliações semestrais, junto aos alunos, e as reuniões do Comitê Gestor do Programa vêm se traduzindo em processos de monitoramento eficazes? Estas estratégias são suficientes?
- Como vem se dando a participação da comunidade escolar no processo de monitoramento e avaliação do Programa?

Assim, esses muitos pontos de interrogação nortearam a condução da pesquisa, bem como a elaboração desta Dissertação.

Com vistas a uma análise qualificada do PAEVS, procuramos contextualizar e problematizar o objeto de pesquisa nos valendo de uma confluência de metodologias e instrumentais. Considerando o fato de que a avaliação fornece elementos para o desenho de novas intervenções e o aprimoramento daquelas em curso, optamos por atribuí-la um caráter formativo, objetivando a melhoria dos processos e a correção de rumos. Etimologicamente, o termo avaliação, em sentido *lato*, significa atribuir valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom, ruim, positivo e negativo (SILVA; BRANDÃO, 2003, p. 10) e, em sentido *stricto*, as avaliações são deliberadas, sistemáticas e complexas, orientadas pelo método científico quando se utilizam de métodos e técnicas de pesquisa social (BONADÍO, 2003, p. 83). Ambos os sentidos atribuem, portanto, ao ato de avaliar um caráter valorativo.

Por isso, adota-se, neste trabalho, a perspectiva avaliativa, ao concebermos que a avaliação sistemática, contínua e eficaz - não a reduzindo a momentos episódicos e pontuais - pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos públicos nos programas aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o (re)desenho de políticas mais condizentes e para a gestão pública mais eficaz (CASTANHAR; COSTA, 1998, p. 18). Os referidos autores complementam que o propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa (CASTANHAR; COSTA, 1998). Nesse sentido, a avaliação de processos traz informações importantes neste momento, tendo em vista o pouco tempo de existência do PAEVS, além de considerar que toda política não é desprovida de

dificuldades ao longo de sua implementação, o que reforça, ainda mais, nossa escolha.

Nessa direção, a avaliação processual se propõe a um estudo descritivo do Programa, subsidiando o acompanhamento da implementação e gestão, bem como propondo as reformulações e ajustes necessários. Logo, a avaliação de processos se constitui num instrumento formativo e construtivo, que visa destacar os elementos potencializadores e limitadores do processo, bem como os entraves burocráticos que comprometem a operacionalização do Programa em evidência.

A fim de uma maior sistematização do conteúdo proposto, a presente Dissertação, além desta Introdução, encontra-se estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, traçamos um breve panorama acerca das garantias constitucionais e demais legislações específicas que referenciam a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, as tendências da educação na atual conjuntura, marcada por reformas institucionais propostas pelo modelo neoliberal e seus rebatimentos para a política educacional. No contraponto dessa discussão, destacamos as propostas inclusivas que vêm sendo delineadas, com vistas à instituição de um novo *ethos* educacional.

Para tanto, dialogamos, ao longo do texto, com um coletivo de autores, que ampliam o debate, por meio de um consistente constructo teórico, sendo destaque as contribuições de Gramsci⁴ (1987, 1989, 1991), Frigotto (2003, 2006, 2011), Saviani (1984, 2008), Freire (1996), dentre outros, que desenvolvem suas teses, sob uma perspectiva histórico-crítica. As legislações pertinentes também foram um referencial importante, sendo destaque a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No segundo capítulo resgatamos a institucionalização do IF-SC, os documentos inclusivos propostos, historiando o processo de adesão às políticas de ações afirmativas, ao longo dos últimos anos, com base nos encaminhamentos, em nível nacional, referenciados na Declaração de Salamanca. No que diz respeito às ações afirmativas institucionais, o capítulo prioriza a Política de Assistência Estudantil, sendo destaque o PAEVS, que se constitui numa alternativa à permanência dos estudantes no ambiente escolar. Para tanto, foram suporte, nesse caminhar, os documentos normativos institucionais – Plano de Inclusão, Plano de

⁴ Que retoma a centralidade da categoria educação.

Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional – que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Já o terceiro capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico trilhado, centrado num plano de trabalho que conjugou o estudo de fontes bibliográficas, documentais e aplicação de questionário, seguido pela sua análise de conteúdo. Para tanto, adotou-se, como referência, o método crítico-dialético, onde ao interpretarmos a realidade, articulando-as às dimensões macro e microestruturais, compreendemos o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, numa visão ampliada. Adotamos, ao longo do trabalho, a crítica à sociedade capitalista e à educação que, nesse sistema, torna-se reprodutora de relações assimétricas. Nesse mesmo capítulo contextualizamos o Campus Florianópolis, enquanto *lócus* da pesquisa, enfatizando o papel da assistência estudantil na Instituição ao longo dos anos.

O quarto, e último capítulo, propõe-se à interpretação e análise dos dados empíricos, com base em eixos de análise, previamente selecionados, que deram suporte à aferição dos determinantes do sucesso (ou não) do processo de implementação e gestão do PAEVS. Optamos por uma avaliação participativa, através do olhar dos destinatários do Programa, que trouxeram elementos elucidativos para um atendimento mais qualificado, bem como para a sua sustentabilidade, entendendo que o processo democrático deve permear todo o processo: do planejamento à avaliação.

Por fim, são apresentadas as conclusões, ou melhor, aproximações conclusivas, seguidas de algumas recomendações e propostas, com vistas a uma melhor operacionalização das ações.

1 EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tornou-se paradigmática ao representar um marco na prolatação de uma série de novos direitos, com destaque para o capítulo da Ordem Social, que privilegia, dentre outros, o direito à educação. Consubstanciado pelas demais legislações que viriam posteriormente, a educação é concebida como uma política pública prioritária, de caráter gratuito e democrático.

1.1 Do direito à educação

A Constituição Federal de 1988 traz, em seu bojo, uma série de prerrogativas, dentre elas, o reconhecimento dos direitos sociais, esses inscritos no seu art. 6º, a saber:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)⁵

Ao se referir, especificamente, à educação, destaque deste capítulo, o legislador constitucional preconizou em seu art. 205 o seguinte conteúdo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa direção, o art. 206⁶, da Constituição brasileira, preconiza a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Com idêntica disposição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996

⁵ Observa-se que a Constituição brasileira foi alterada no que se refere ao art. 6º, por EC nº 26/2000, de 14/02/2000 e nº 64/2010, de 04/02/2010.

⁶ Igualmente foi alterado o art. 206, por EC nº 53/2006, de 19/12/2006.

(BRASIL, 1996)⁷, vem reforçar os preceitos constitucionais ao conceber a educação como um direito social universal pressupondo, assim, tratamento igualitário no acesso e a garantia a uma formação educacional de qualidade para todos. Privilegia, igualmente, no seu art. 3º, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Reitera-se a importância da educação como um dos pilares básicos na formação do indivíduo e de sua cidadania.

Alves (2002, p. 1) enfatiza que a educação, na legislação brasileira, passa a ser concebida

[...] como um direito fundamental, universal, inalienável e um instrumento de formação ampla na luta pelos direitos de cidadania e pela emancipação social. Nessa perspectiva, a educação se compromete com a formação integral do ser humano, alcançando todas as dimensões de sua relação com a sociedade.

Tais bases legais elevam a educação ao *status* de direito fundamental, o que significa a prerrogativa do Estado em garanti-la enquanto política pública, elevando-a a categoria de política de Estado. Tem-se, pois, a concepção de direito à educação, extensivo a todos, e a ênfase à formação integral do indivíduo. Assim, segundo Gonçalves (2011, p. 13), “a educação se apresenta como elemento fundamental, concebida como um direito de todos os cidadãos e uma ferramenta de formação ampla na busca pelos direitos de cidadania”. E é essa a concepção de educação que orienta este trabalho: direito do cidadão e dever do Estado.

Nesse processo, o Estado deve se fazer presente, seja como regulador, provedor ou garantidor de bens públicos como direito (PEREIRA, 2008, p. 102). Portanto, segundo esta autora, não se consubstanciam direitos sociais sem políticas públicas que os concretizem.

Isto posto, faz-se necessária a conceituação de políticas públicas, apontada por Fernandes (2007) como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para estabelecer as relações entre poder público e sociedade; mediações entre atores da sociedade e do Estado”.

⁷ Lei que rege os processos inerentes ao sistema educacional no país.

Pereira (2008, p. 95-96) contribui para o debate, reforçando que a política social, uma das formas precípuas da ação estatal

[...] b) visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Elas têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços sociais;

c) guia-se pelo princípio do interesse comum ou público e da soberania popular [...];

d) deve visar à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada.

O Estado Democrático de Direito torna-se, portanto, elemento-chave na redução (ou minimização) das desigualdades sociais, por meio da implementação de políticas públicas que promovam a cidadania.

Pereira (2008), uma das referências no assunto, complementa que quando se fala de política pública, está se falando de uma política cuja principal marca definidora é o fato de ser pública; isto é, de todos. Além disso, envolve a ação tanto do Estado quanto da sociedade civil, não ficando restrita, apenas, ao âmbito estatal. A educação, portanto, configura-se numa política gestada na relação estabelecida entre Estado e sociedade, esta instância de onde emergem as demandas por direitos sociais. Direitos, estes, que por sua vez, não encontram guarida na atual conjuntura neoliberal.

Investe-se em uma cidadania tutelada que implica na desregulamentação dos direitos sociais e no apelo ao mérito individual, por meio da focalização⁸ e seletividade dos segmentos excluídos. Nessa perspectiva, as políticas de Estado voltam-se aos extremamente empobrecidos (RAICHELIS, 2005), que não podem pagar pelos serviços essenciais, ao comprovar a inexistência de meios financeiros para acessá-los, por meio de ações de caráter emergencial e pontual. Fleury (1994, p. 109) aponta que “os benefícios serão concedidos àqueles que pleitearem [...], de acordo com as disponibilidades e a demonstração da incapacidade do indivíduo de suprir por si mesmo suas necessidades pessoais e familiares”. Complementa, ainda, que “o ato de receber um benefício, mesmo que em caráter semipermanente, não torna

⁸ Contrária à universalização de bens e serviços, significa a prestação de benefícios sociais a grupos e segmentos selecionados, em função de determinadas características ou méritos.

o indivíduo detentor de um direito” (FLEURY, 1994, p. 109), uma vez que as políticas sociais focalizadas têm a provisoriedade como uma de suas marcas. A essa relação social, Fleury denomina **Cidadania Invertida**⁹, uma vez que a pessoa passa a ser alvo da política como consequência de seu fracasso social. Tem-se, portanto, um caráter compensatório, altamente seletivo e discriminatório das políticas.

As políticas públicas, nesse contexto, sofrem uma inflexão, sendo intermediadas, segundo Nogueira (1996, p. 5), pelos princípios da racionalidade e eficiência econômica, propostos pelos organismos multilaterais de financiamento¹⁰. Conceitos como eficácia, eficiência, produtividade e rendimento, adotados no mundo empresarial, são incorporados pelas políticas sociais neoliberais. Assim, a administração pública passa a ser caracterizada por uma racionalidade gerencial, pautada nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa (PAULA, 2005, p. 41). A autora enfatiza que o projeto político, nessa perspectiva, enfatiza a eficiência administrativa, referendada nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais. Complementa, ainda, que a participação social se dá no nível do discurso, traduzindo-se num processo decisório centralizador.¹¹

Cabe, aqui, um aparte sobre a crise estrutural do capital, instaurada a partir dos anos de 1970, com o fim da denominada “era de ouro” da economia mundial, que repercutiu, sobremaneira, no Estado, na sociedade civil e, conseqüentemente, nas políticas sociais, por meio de uma ampla reforma econômica, política e social, pautada em diretrizes neoliberais, que tem rebatimentos na atual conjuntura. Essas proclamam, segundo Antunes (1999, p. 22), “a reestruturação produtiva¹², a privatização, [...], o enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital [...]”, num esforço de construir uma alternativa ao quadro instalado.

⁹ Grifos nossos.

¹⁰ Essa discussão será problematizada mais adiante.

¹¹ No contraponto dessa abordagem, Paula (2005) destaca o modelo Societal, cuja ênfase recai sobre a dimensão sociopolítica, priorizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular.

¹² Sobre essa questão, especificamente, ver ANTUNES. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. Ed. São Paulo: Boitempo, 2001. CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. SP: Xamã, 1996.

A própria crise, segundo Behring (1998), surge por uma necessidade de expansão do capital. Logo, as mudanças, acima propostas, resultam na reforma do Estado - que passa de prestador de serviços públicos a financiador de serviços privados - e no redesenho das políticas sociais, dada a dificuldade de equilibrar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista. As políticas sociais, portanto, no âmbito do modelo neoliberal proposto, objetivam compensar os efeitos negativos dos ajustes macroeconômicos¹³; logo, sofrem cortes significativos quanto ao financiamento e expansão de sua cobertura¹⁴. Passa-se a assumir, pois, uma tendência de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social por parte do Estado. Os investimentos nas políticas públicas, conseqüentemente, sofrem uma refração, no que diz respeito à garantia de direitos, principalmente os de caráter universal. O tão sonhado Estado de Bem Estar Social¹⁵ sofre as conseqüências da ira ideológica pró-mercado do neoliberalismo. Privatização e focalização qualificam a política social na contemporaneidade, caracterizada pelo desmonte das funções estatais de promoção social e, conseqüentemente, da supressão dos mecanismos públicos de proteção social.

Relativiza-se a autoridade governamental; o Estado não entra em cena como uma autoridade ou responsável, mas sim, como um parceiro na provisão do bem-estar, junto do mercado e da família. A esse novo modelo de proteção social dá-se o nome de “Pluralismo de Bem-Estar Social”¹⁶ que surge como uma estratégia de esvaziamento da política social como direito de cidadania (PEREIRA, 2004, p. 33) e (re)valorização da sociedade civil.

¹³ Ao contrário das políticas sociais, no âmbito do modelo *keynesiano*, que eram tidas como investimentos (BERMÚDEZ, 2001).

¹⁴ A crítica neoliberal sustenta a tese de que serviços públicos, organizados com base nos princípios de universalidade e gratuidade, superdimensionam o gasto estatal.

¹⁵ Também conhecido como Estado Providência, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social (PEREIRA, 2008). Surgiu após a Segunda Guerra Mundial, tendo seu auge na década de 1960.

¹⁶ Sobre esse assunto, ver BOSCHETTI, I. S.; PEREIRA, P. A.; CESAR, M.A.; CARVALHO, D.B.B. de (Org.). **Política Social: alternativas ao neoliberalismo**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB, 1^o edição, 2004, v.1. BERMÚDEZ, M. S. de M. **Políticas sociales y familia: Estado de bienestar y neo-liberalismo familiarista**. 2001. MARTIN, C. Os limites da proteção da família. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n. 42, maio 1995.

Subordina-se o social ao econômico, por meio de um ajustamento à nova ordem capitalista internacional, cujas políticas de estabilização econômica restringem os gastos públicos e reduzem os investimentos sociais do Estado (ARAÚJO, 2003, p. 57).

Yasbek (1997, p. 9) ressalta que

[...] com a crescente subordinação das políticas sociais à lógica das reformas estruturais para a estabilização da economia, mesmo que não se avance para a privatização total da área social, constata-se uma redução das responsabilidades do Estado no campo das políticas sociais. A redução dos recursos tem significado uma deterioração dos serviços sociais públicos, compreendendo a cobertura universalizada, bem como a qualidade e a equidade dos serviços.

Instaura-se um novo “olhar” sobre os direitos, em que a concepção de universalidade e igualdade cedem espaço à de equidade. Sobre essa discussão, Nogueira (2011) enfatiza o uso reiterado do termo equidade¹⁷ pelos organismos financeiros internacionais¹⁸ - que passam a ditar as regras para as políticas sociais, em nível mundial - e que traduzem a focalização e discriminação positiva de grupos de risco.¹⁹ Respalda pela tese do “Estado mínimo”²⁰ visa maximizar a redução da pobreza, limitar de forma eficiente os recursos destinados a esse fim e otimizar o custo-benefício (NOGUEIRA, 2011), estabelecendo novas bases para a relação entre Estado e sociedade. De acordo com o BM, o Estado deve reduzir suas atividades sociais e intervir, apenas, nos casos de extrema desigualdade, por meio de políticas sociais compensatórias. Logo, a ênfase é na iniciativa privada, o que implica na redução dos gastos públicos.

Finatti (2007, p. 16), também contribui para o debate, enfatizando que as tendências dos organismos financeiros internacionais passam a direcionar as políticas públicas, dentre elas, a política de educação, baseada em princípios como a privatização, a flexibilização, o ensino a

¹⁷ Ou, ainda, igualdade com eficiência.

¹⁸ Dentre eles, o Banco Mundial-BM, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Fundo Monetário Internacional - FMI, dentre outros.

¹⁹ Essa questão será tratada com mais propriedade no segundo capítulo.

²⁰ Postulada pelos organismos financeiros.

distância e a formação profissional voltadas às perspectivas do mercado. Assume-se, portanto, uma lógica racionalista centrada no modelo gerencial, com foco na gestão reguladora do mercado, estabelecendo-se um vínculo, cada vez mais estreito, entre educação e setor produtivo, traduzido por uma formação meritocrática de recursos humanos para o mercado de trabalho.

Nessa mesma linha de raciocínio, Piana (2009, p. 192) reforça o papel dos organismos internacionais nesse processo que, através de financiamentos diretos²¹, buscam a inserção do Brasil na nova ordem mundial de padrões de consumo, de produção de mão-de-obra qualificada, de baixo custo e de atendimento às novas exigências de produção globalizada. Oliveira (2001) destaca a forte influência da Teoria do Capital Humano²² como norteadora das reformas educacionais, por meio de uma concepção tecnicista do ensino, com vistas à formação do “cidadão produtivo”. Finatti (2007, p. 154) complementa que se propõe uma educação essencialmente material, tendo como objetivo fim a formação de recursos humanos para um mercado consumidor.

Moll (2010) destaca que as políticas educacionais, desde os anos 1990²³, seguem o fluxo das políticas neoliberais, ganhando maior aproximação com os objetivos econômicos e político-ideológicos de um movimento mundial do capitalismo monopolista, por meio de uma educação fragmentada, tecnicista e acrítica.

Oliveira (2001) reforça que vem ocorrendo uma reestruturação dos sistemas educacionais, onde se introduz a visão economicista do BM e CEPAL, principalmente, incrementadas por uma política de controle de resultados e, conseqüentemente, de uma maior eficiência e eficácia dos processos nas instituições educacionais.

²¹ Responsabilizam-se pelo financiamento ou pelas recomendações das políticas sociais na América Latina.

²² Concepção de que o trabalho humano é um dos meios importantes para a ampliação da produtividade econômica e, conseqüentemente, das taxas de lucro do capital (OLIVEIRA, 2001). Para um estudo detalhado sobre essa Teoria, consultar SCHULTZ, T. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. Referente à crítica acerca da Teoria do Capital Humano, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

²³ Quando são absorvidos no Brasil, com mais intensidade, os preceitos neoliberais. O seu ápice se dará no governo do, então presidente, Fernando Henrique Cardoso.

Fruto dos efeitos da atual conjuntura neoliberal²⁴, as políticas educacionais são sujeitas às políticas econômicas; ou seja, à lógica do mercado, onde a educação passa a ser vista como uma mercadoria, um instrumento de elevação da produtividade, dado o caráter competitivo do mercado. Instância, essa, que exige trabalhadores polivalentes e multifuncionais para o mundo do trabalho. Sobre essa questão, Moacir Gadotti (2012), em palestra proferida no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica²⁵ destaca

[...] a concepção produtivista e mercantilista da educação, voltada para a empregabilidade imediata, atrelada ao lucro, à rentabilidade da empresa, sem considerar as necessidades humanas de exercício pleno da cidadania no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, as necessidades dos sujeitos são suprimidas em prol das necessidades do mercado. Tem-se a ênfase ao tecnicismo, à pedagogia das competências, parafraseando Saviani (1984), em detrimento de uma formação integral ou *omnilateral* que, segundo Ramos (2005), traduz-se numa “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”.

Frigotto²⁶ (2011, p. 240) problematiza que a educação não é mais tida como um direito social e subjetivo, reforçando que a primeira década do século XXI foi marcada por concepções e práticas educacionais mercantis, típicas da década de 1990 (FRIGOTTO, 2011, p. 247). Reforça, ainda, que para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição, e para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Frente aos ajustes econômicos propostos, constata-se um retrocesso nos investimentos estatais referentes às demandas sociais, haja vista que, segundo Nogueira (1996, p. 5) os recursos dos fundos públicos vêm sendo utilizados para reprodução do próprio capital.

²⁴ Haja vista que não se constituem num fenômeno neutro.

²⁵ Evento ocorrido em Florianópolis, entre os dias 28 de maio a 1º de junho de 2012 e que teve como tema “Democratização, Emancipação e Sustentabilidade”.

²⁶ Autor de orientação marxista, um dos estudiosos da pedagogia histórico-crítica, pesquisador da temática trabalho e educação.

Frigotto (2011, p. 245) aponta que

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil.

Logo, segundo este autor, não se altera nossa herança histórica que atribui à educação caráter secundário. Prova disso, são os números divulgados pelas agências nacionais de pesquisa, como IPEA, INEP e IBGE, que traduzem o alarmante panorama educacional brasileiro, marcado pela desigualdade e pela exclusão²⁷.

Dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD²⁸, em 2008, revelam que, naquele ano, o Brasil possuía cerca de 23 milhões de jovens, com idade entre 18 e 24 anos; porém, deste cômputo, apenas 30,9% estavam estudando, sendo 13,8 % o público do ensino superior. A referida pesquisa constatou, ainda, que entre os anos de 2004 a 2009, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais caiu, apenas 1,8 %, totalizando, em 2009, um contingente de 14,1 milhões de analfabetos (ou seja, 9,7 % da população nesta faixa etária). Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos, de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO²⁹), 72 milhões de crianças, em nível mundial, ainda estão fora da escola. Tais dados são o reflexo da ausência de políticas públicas universais, tendo em vista a sua crescente subordinação à lógica capitalista do mercado que prima pela seletividade de grupos específicos. Percebe-se, portanto, que a educação não se tornou direito de todos, instaurando-se um quadro extremamente injusto e desigual.

Gonçalves (2011, p. 22) aponta que

[...] na ótica neoliberal tanto o conceito de necessidade quanto o de liberdade e de democracia são falaciosos, porque as necessidades

²⁷ Haja vista que a desigualdade social mantém relações estreitas com o quadro de desigualdade educacional.

²⁸ Dados disponíveis em: <www.ibge.gov.br>.

²⁹ Disponível em: <www.inclusive.org.br>.

não são necessidades de fato, mas preferências individuais; a democracia é restrita aos que têm mérito e recursos para comprar no mercado; a liberdade é negativa, definida pela ausência de controle público sobre as esferas privadas protegidas.

A igualdade, preconizada ao longo do texto constitucional, encontra nesse modelo o seu contraponto: a desigualdade³⁰. Portanto, exige-se discutir a dialética da igualdade *versus* desigualdade ou, ainda, da inclusão *versus* exclusão, esta a marca da sociedade capitalista, pautada em relações de dominação que determinam a organização estratificada da sociedade brasileira e promovem, estruturalmente, a desigualdade como condição de sua reprodução. Sociedade esta que cria desigualdades na esfera da produção mas, também, da reprodução social, uma vez que, segundo Marx (1978, p. 30) “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”.³¹ Rozek (2009, p. 12) destaca a exclusão como um processo que interdita, rejeita e nega o lugar do sujeito no acesso ao direito de ser cidadão. Complementa enfatizando a sutil fronteira entre inclusão e exclusão, uma vez que não se pode situar o paradigma da inclusão sem situar que este tem sua origem na exclusão, no não pertencimento de uma parcela significativa da sociedade.

Ao privilegiar por uma escola seletiva, o capital busca a manutenção de sua condição política de dominação, por meio da redução dos recursos públicos, da privatização e reedição de programas, fundamentados em ações pontuais e fragmentadas. Nesse sentido, as políticas educacionais aproximam-se, cada vez mais, dos objetivos do capitalismo globalizado, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorre para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (FRIGOTTO, 2006, p. 3).

Preende-se, assim, a manutenção do *status quo*, por meio de políticas educacionais compensatórias que, segundo Iosif (2007, p. 26), comprometem, sobremaneira, a qualidade da sociedade civil, que se torna alienada e com menos poder de participação e intervenção nos processos sociais.

³⁰ Naturalizada pelo Neoliberalismo.

³¹ Sobre essa questão, abordaremos posteriormente em tópico específico.

1.2 Educação profissional e tecnológica numa perspectiva emancipatória

A educação, sob o viés neoliberal, passa a ser requisitada como um dos instrumentos de dominação e reprodução das relações de produção capitalista, bem como da estrutura de classes.

Bull (2011, p. 74) afirma que a educação traduz-se como um dos instrumentos de difusão da cultura dominante, com o objetivo de reproduzi-la e conservá-la. Araújo (2003, p. 31) complementa que “a educação, posta a serviço da classe dominante, busca escamotear as contradições sociais por meio de discursos dissimuladores da realidade, objetivando a coesão de toda a sociedade” e isso é feito por meio de uma inclusão assimétrica.

Marx (1978) já destacava o lugar da educação no âmbito da superestrutura, utilizada como forma de controle pelas classes dominantes. Gramsci (1987, 1991), que recupera os ensinamentos de Marx, traz novos elementos ao vincular o conceito de educação ao de hegemonia, atrelada às orientações ideológicas e culturais que perpassam a luta de classes. Para ele, seria através do consenso que a classe dominante obteria a hegemonia, a subalternidade das classes dominadas, sendo a escola um dos espaços privilegiados de (re)produção de sua ideologia, a quem denomina aparelhos privados de hegemonia.

Carnoy (1990, p. 90) enfatiza que “a hegemonia, para Gramsci, significa o predomínio ideológico e político dos valores e normas de uma classe social sobre o conjunto da sociedade”.

Althusser (1998) também recorre às contribuições de Gramsci para formular o conceito de aparelhos ideológicos de Estado. Para ele, a reprodução das forças produtivas e, conseqüentemente, das relações de produção são fundamentais para a perpetuação do sistema capitalista. E a educação cumpre papel fundamental nesse processo, ao assumir a função de aparelho ideológico dominante na sociedade capitalista.

Para os defensores da teoria da reprodução, a escola traduz-se no aparelho ideológico responsável pela inculcação da ideologia dominante, embasada na formação da força de trabalho.

Segundo Mota (1995, p. 31-32),

[...] é no curso da ampliação das esferas de conflito que a correlação de forças entre as classes alarga-se para o âmbito da formação cultural; isto é, da construção de outras formas de

racionalidade, de socialização de valores, informações e visões de mundo e da sociedade, como uma condição para a formação de subjetividades coletivas, necessárias à adesão das classes a um projeto econômico, social, político e cultural que consolide a hegemonia de uma classe.

A autora complementa que a formação ideológica, segundo Gramsci, não se restringe às relações de dominação e exploração no terreno da economia, mas remete, também, à formação de uma cultura que torna hegemônica e universal a visão de mundo de uma determinada classe. Instaura-se, pois, formas de obtenção do consenso, necessário à manutenção da ideologia dominante.

E o neoliberalismo segue essa linha, subordinando a função social da educação, de forma controlada, para responder às demandas do capital. É o capitalismo reciclando as bases de seu domínio.

Enguita (2004, p. 28) destaca que a escola sempre teve, e continua tendo, uma estreita relação com a economia e, em particular, com a organização do trabalho e enfatiza o papel da qualificação, da aderência do sistema educativo ao mundo da produção, por meio de uma visão “bancária”³² de educação, que reforça o ajustamento, o tecnicismo, o autoritarismo e a alienação, que resulta na formação de um trabalhador despolitizado.

Nessa perspectiva utilitarista e mercadológica, o sistema educativo assume uma função integradora e reprodutora da ideologia dominante, ao aderir ao mundo da produção. Subordina-se a educação ao sistema econômico, a fim de torná-la funcional ao sistema capitalista, uma vez que, segundo Frigotto (2006), qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorreria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, conseqüentemente, as relações de exploração. O autor complementa que se trata de subordinar a função social da educação às demandas do capital (FRIGOTTO, 2011). A educação configura-se, pois, num instrumento de preparação para o mercado de trabalho, que desconsidera o aspecto da formação humana. Nessa direção, os organismos financeiros internacionais reiteram o papel estratégico da educação como fator produtivo, propulsor do desenvolvimento econômico.

Gramsci (1989), porém, destaca o contraponto da educação, enquanto instrumento ativo de transformação da sociedade, através da

³² Termo cunhado por Paulo Freire (1996).

elevação do senso comum das massas populares à consciência crítica, numa perspectiva de educação emancipatória. Só dessa forma, seria possível a transformação social.

Portanto, à educação é atribuída uma dupla função: de reprodução da **hegemonia**³³ do sistema capitalista quanto de **contrahegemonia**³⁴, respondendo às necessidades da classe trabalhadora, através de uma prática educativa do confronto que promova a emancipação dos grupos marginalizados (IOSIF, 2007, p. 98). Tem-se, portanto, a educação como um instrumento emancipatório e transformador. A autora acima complementa que, nessa direção, a pedagogia do oprimido assume força política “elevando-a a uma posição estratégica no enfrentamento das condições de opressão” (IOSIF, 2007, p. 98), numa clara referência à politicidade da educação, defendida por Freire (1996), que contribui para a formação de sujeitos críticos que constroem e reconstróem sua própria história.

Mészáros (2005)³⁵ também traz contribuições significativas ao destacar que o sistema educacional é responsável pela produção e reprodução da estrutura de classes, ao atender o modo de produção capitalista. Nesse sentido, salienta que é necessária uma educação “para além do capital”, com vistas à emancipação humana.

Na perspectiva da educação emancipatória, a educação vai muito além do que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas (FREIRE, 1996, p. 15), tornando-se uma prática educativa reflexiva. Tem-se uma visão alargada de educação, por meio da ênfase no *know how* técnico mas, também, ético-político.

Herkenhoff (2011, p. 37) reforça que, nessa linha, a educação deve servir de instrumento para efetivação de uma concepção crítica de sociedade, desvelando as contradições presentes e as possibilidades de mudanças. Complementa, ainda, que a educação torna-se parte integrante da práxis, uma vez que tem por finalidade capacitar o homem para intervir e modificar o mundo.

Para os adeptos dessa concepção, dentre eles Paulo Freire, Saviani e Gadotti³⁶, a educação deve primar pela construção da contrahegemonia, devido ao seu papel significativo para uma leitura problematizadora da realidade, incluindo as relações sociais a ela inerentes. Destacam o papel político da educação e seu poder

³³ Grifos nossos.

³⁴ Grifos nossos.

³⁵ Que também se destacou nos quadros do marxismo.

³⁶ Representantes da pedagogia histórico-crítica no Brasil.

emancipatório e a importância que esta pode assumir no processo de conquista da cidadania. Portanto, privilegia-se por uma “pedagogia da autonomia”,³⁷ cuja função é formar um indivíduo consciente de seu papel no mundo e na sociedade; de sujeitos que problematizem a realidade e assumam o compromisso com a transformação social. Frigotto (2003) reforça que essa proposta discute e questiona as relações de dominação e exploração presentes na sociedade, na medida em que instiga a tomada de consciência da realidade e, por conseguinte, a uma leitura crítica da realidade.

Gadotti (2012) reforça que, por perspectiva emancipatória da educação,

[...] entende-se a visão de que os processos educativos precisam estar comprometidos com uma visão de mundo transformadora, inconformada com um mundo injusto e insustentável em que vivemos. Por isso, uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética e respeitando a dignidade e a autonomia do educando. Daí a importância da escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania.

Assim, não se reduz a aprendizagem apenas à formação de mão - de - obra qualificada, mas ao desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade e intervir nela. Dessa forma, o homem se reconhece enquanto sujeito e elemento potencializador da transformação social. A educação transforma-se, pois, num vetor de promoção da igualdade, num bem comum, de caráter público.

Educação como uma política pública que assume papel fundamental para o fortalecimento e a expansão da autonomia e consciência crítica dos sujeitos, por meio da ampliação do seu capital cultural³⁸ que contribui no processo de formação do cidadão global e emancipado. Vislumbra-se, portanto, o potencial da educação

³⁷ Parafrazeando Paulo Freire.

³⁸ Termo cunhado por Bourdieu.

emancipatória como um dos vetores de mudança da ordem social vigente.

E é esta a proposta dos Institutos Federais, seguindo as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): oportunizar uma educação inclusiva, transformadora. Afirma-se, nesse contexto, a educação profissional e tecnológica (EPT) como instrumento fundamental no processo de transformação social, por meio de discursos e práticas que valorizem uma educação que ultrapasse o desenvolvimento científico e tecnológico; mas, que privilegie, também, a formação humana e o exercício da cidadania.

1.3 Políticas Inclusivas

Os avanços relacionados à educação inclusiva estão atrelados ao histórico de lutas e conquistas no campo da educação especial, tendo como marcos históricos e legais, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca³⁹, de 1994, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha; esta, uma política humanizadora que propõe uma sociedade inclusiva, por meio da universalização da educação. Busca-se, assim, democratizar a educação, favorecendo o acesso e permanência no âmbito escolar enquanto um mecanismo importante de transformação social.

A partir de então, o histórico processo de exclusão educacional deixa de ser naturalizado e passa a ser problematizado. Questiona-se o traço excludente e seletivo da escola, que tende a homogeneizar os “iguais” e excluir os tidos como “diferentes”.

Nesse contexto, a década de 1990 tornou-se paradigmática ao propor avanços para a educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, fruto dos encaminhamentos da Declaração de Salamanca - um dos documentos mais enfáticos relacionados à inclusão educacional - que conferiu um novo *status* à educação: direito de todos, a ser observado por todas as nações.

López (2010, p. 95) colabora com o debate enfatizando que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas de

³⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>>. Acesso em: 10 set. 2010.

produção e exclusão dentro e fora da escola. Rompe-se com a visão elitista de educação que delimita o processo de escolarização como privilégio de alguns; visão esta que foi legitimada, historicamente, por meio de práticas educacionais conservadoras, reprodutoras da ordem social.

Conforme Azevedo (2008, p. 49)

[...] a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos direitos humanos, sinaliza para a necessidade de se garantir oportunidade, acesso e participação de todos, a todas as possibilidades das relações sociais, independentemente de qualquer das peculiaridades de cada indivíduo.

Nessa direção, a inclusão não se confunde com integração, esta a proposta do capitalismo, que visa a perpetuação de uma cultura do consentimento, por meio de políticas focalizadas, que visam atenuar ou igualar situações desiguais, e que levam a uma “inclusão excludente”, parafraseando Bianchetti e Correia (2011).

Sobre essa questão, Freitas (2002) assevera que

[...] a mesma sociedade que produz exclusão, cria mecanismos de inclusão dos sujeitos considerados vulneráveis, de forma a integrá-los e acomodá-los a este tipo de sociedade, sem que, para isso, se cogitem mudanças mais profundas, que possam extirpar, ainda que em longo prazo, as desigualdades sociais.

Moll (2010, p. 110-111) acrescenta que

[...] a sociedade capitalista exclui para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras [...]; processo de inclusão subordinada [...] em que se tem a integração de uma parcela significativa de sua população [...]. Na tentativa de apagar incêndios causados pelo próprio ritmo de acumulação, surgem as políticas compensatórias

de alívio à pobreza, que seria um “pronto-socorro” social.

Montaño (2008, p. 233) corrobora que o capital busca, por meio de mecanismos falaciosos de inclusão, tornar a sociedade civil dócil, desestruturada, desmobilizada e amigável. E a política neoliberal se responsabiliza por perpetuar essa condição de alienação e fetichização.

O resultado, por conseguinte, é a manutenção do contexto de exclusão⁴⁰ social que rejeita o acesso do sujeito aos direitos de cidadania.

Sposati (1998, p. 24-25) a caracteriza como

[...] um fenômeno que se confronta diretamente com a concepção de universalidade e com ela a dos direitos sociais e de cidadania, uma vez que o Estado consolida uma concepção de inclusão não pautada na garantia de direitos sociais [...] não assumida como responsabilidade pública, ao secundarizar os direitos universais.

Exclusão social, definida pelo sociólogo francês Robert Castel (1998), como o ponto máximo atingível no decurso da marginalização.

Assim, não se pode situar o paradigma da inclusão sem considerar, portanto, que este tem sua origem na exclusão de uma parcela significativa da sociedade. Nesse contexto, a expansão da Rede Federal de EPT, a partir do reconhecimento de demandas decorrentes da exclusão de milhares de pessoas dos processos educacionais, busca oferecer formação profissional e tecnológica plena, na perspectiva de uma educação inclusiva emancipatória.

Portanto, os esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Administração (SECAD), vinculadas ao MEC, estão voltados para a implementação de uma política emancipatória e inclusiva para a Rede de EPT, com vistas à formação profissional e cidadã.

⁴⁰ Exclusão como par categorial do termo inclusão.

2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IF-SC

Ao conceber a educação como instrumento fundamental para a formação integral do cidadão, enquanto sujeito consciente, e o papel que essa desempenha no processo de mobilidade social, a Rede Federal de EPT assume o compromisso social de disseminar, cada vez mais, políticas inclusivas voltadas à formação profissional e cidadã⁴¹.

2.1 Políticas afirmativas institucionais

A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), amplia a formulação de propostas de inclusão social que venham a favorecer a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social⁴² e que reconhecem na diversidade uma forma diferenciada de contribuir para o exercício do direito à educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade excluídos dos processos de formação profissional (BRASIL, 2008). Nesse contexto, a política de criação dos Institutos Federais (IFs) assume o compromisso com a garantia da igualdade e justiça social.

Porém, essa discussão não é recente. Ela se delineia no início dos anos 2000, sendo que uma das primeiras ações com vistas a uma política de inclusão na Rede Federal de EPT se deu com a institucionalização do Programa TEC-NEP-Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Este programa visava a profissionalização de pessoas com deficiência e serviu de referência para a criação do NAPNE - Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades especiais. Desde então, vários grupos

⁴¹ Superando a concepção de educação profissional e tecnológica voltada estritamente para o mercado de trabalho, com vistas ao aumento da produtividade, que caracterizou as Escolas de Aprendizes Artífices.

⁴² Sobre esses grupos, a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assim os define: “todos aqueles que, por diferentes razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino de qualidade” (INSTITUTO..., 2009b, p. 4).

institucionais de trabalho foram criados⁴³, a fim de discutir propostas de ações inclusivas extrapolando àquelas voltadas, exclusivamente, aos portadores de necessidades educacionais especiais culminando na elaboração do seu Plano de Inclusão (INSTITUTO..., 2009b), vigente desde 2009, fruto de um Seminário, ocorrido no IF-SC, naquele mesmo ano. O evento se propôs a socializar as políticas inclusivas propostas pelo MEC, bem como, consolidar os direcionamentos institucionais propostos, numa perspectiva inclusiva.

Tais discussões, que adquirem relevância em nível nacional, são reflexos dos direcionamentos propostos pela Declaração de Salamanca – da qual o Brasil tornou-se signatário – que amplia o público-alvo das políticas educacionais inclusivas.

Seguindo esse direcionamento, o MEC, através da SETEC, enfatiza a necessidade premente de políticas inclusivas, na área da educação tecnológica, com vistas a atender os grupos em “desvantagem social” e reforçar o papel social da EPT, qual seja, o de contribuir para a formação do sujeito autônomo e crítico, protagonista de sua história (SETEC, 2008). Estes se traduzem, portanto, nos pressupostos para a construção dos IFs, considerando a EPT como uma política pública estratégica na perspectiva da inclusão social e no desenvolvimento econômico e social da região.

Seguindo esse direcionamento, o IF-SC se propõe a implementar políticas inclusivas, com vistas à instauração de um círculo virtuoso, por meio da democratização do acesso, da permanência e conclusão (com êxito) no percurso acadêmico e da inserção socioprofissional de egressos, por meio de ações propostas nos documentos institucionais, como Plano de Inclusão (2009-2013), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico-Institucional (PPI)⁴⁴, assumindo o desafio de:

- assegurar o caráter público e gratuito da Instituição, visando à inclusão educacional e social;

⁴³ Atualmente vinculados à Coordenadoria de Inclusão e Assuntos Estudantis, responsável pelo monitoramento e avaliação das ações de inclusão institucionais.

⁴⁴ O PDI define a missão institucional, bem como as estratégias para atingir seus objetivos e metas, enquanto o PPI contempla os princípios e diretrizes que norteiam as ações institucionais. Documentos disponíveis em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

- orientar as ações com base em pressupostos éticos, contribuindo para o convívio social e o respeito aos direitos humanos;
- preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade, no sentido de superar as desigualdades sociais; [...]
- construir a organicidade coletiva. (INSTITUTO..., 2009c, p. 18)

Ainda segundo os referidos documentos, esses desafios institucionais implicam na quebra de muitos paradigmas; dentre eles, atribuir à educação a condição de libertação do homem (INSTITUTO..., 2009c, p. 20), numa clara alusão à educação emancipatória. Nesse sentido, deve se sustentar nos seguintes princípios:

[...] todas as ações e vivências estarão imbuídas de valores como a solidariedade e a ética; [...]
o processo educativo desenvolvido será inclusivo, ou seja, respeitará a pluralidade própria da sociedade humana; [...]
a gestão da instituição será democrática, com participação da comunidade acadêmica nas decisões;
o trabalho educativo será construído mediante o diálogo, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem;
o trabalho educativo é entendido como trabalho de humanização, de formação de cidadãos.

A educação, nessa perspectiva, torna-se um espaço fundamental para a formação integral do cidadão, sujeito consciente, com visão crítica e atuante na sociedade (INSTITUTO..., 2009c). Busca-se, nessa direção, o “desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para se constituírem cidadãos participativos, co-responsáveis nos processos de transformação da sociedade” (INSTITUTO..., 2009c, p. 21).

Seguindo a orientação nacional de democratização da educação, o IF-SC propõe, pois, uma série de ações afirmativas institucionais que visam à democratização do acesso, à permanência com êxito no percurso formativo e à inserção socioprofissional de grupos em desvantagem social. A instituição reconhece, portanto, uma diferença, construída social, histórica e culturalmente, geradora de prejuízos e que pressupõe condições de igualdade para todos.

Adota-se, neste trabalho, o conceito de ações afirmativas como aquelas políticas, públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos de toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2005).

2.2 Ações afirmativas: um pouco de história

As ações afirmativas vêm se configurando num fenômeno relativamente novo que tem suscitado intenso debate social, principalmente quando se trata da sua faceta mais conhecida: a política de cotas, dada a sua recente recepção e crescente expansão em território nacional, especialmente, no âmbito das universidades. Porém, essa é apenas uma das modalidades de ação afirmativa que abarca outras iniciativas, dentre as quais são destaque: a Lei nº 10639/2003⁴⁵, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica; políticas para a terceira idade, por meio do atendimento preferencial junto a órgãos públicos e privados, gratuidade do transporte coletivo; para os portadores de deficiências, por meio de reserva de vagas em concursos públicos e em organizações privadas; para estudantes de universidades privadas, por meio do Programa Universidade para Todos - PROUNI; para as mulheres, por meio de cotas nas candidaturas partidárias; para os negros, por meio de reserva de vagas no ensino superior, dentre outras.⁴⁶ Portanto, as ações afirmativas não se restringem apenas ao sistema de cotas, embora esse seja o entendimento da sociedade.

Têm como berço os Estados Unidos⁴⁷, quando os movimentos sociais, nos anos 1960, passaram a exigir do Estado uma postura ativa frente à melhoria das condições de vida da população negra (MOEHLECKE, 2002). Rapidamente, essa experiência é recepcionada pelos ordenamentos jurídicos de diversos países, como, por exemplo, Inglaterra, Índia, Nigéria, Malásia, Indonésia, Austrália, Canadá, dentre eles o Brasil, traduzindo-se num modelo exitoso, em nível mundial.

Mesmo tendo previsão legislativa e aplicação prática há mais de uma década, por meio de “cotas para mulheres em candidaturas para cargos públicos eletivos e para deficientes físicos em concursos

⁴⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003>. Acesso em: 3 jul. 2010.

⁴⁶ Informações sintetizadas, a partir dos registros do GT Ações Afirmativas.

⁴⁷ Para uma leitura mais detalhada de como se deu esse processo, nos Estados Unidos, ver IENSUE (2009).

públicos” (LEAL, 2005) foi somente no início dos anos 2000 que o tema ganhou maior visibilidade, a partir do momento que o Governo Federal amplia as Políticas de Ações Afirmativas para o âmbito das universidades⁴⁸. Tal iniciativa é fruto dos encaminhamentos da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, que se revelou de suma importância para o Brasil “haja vista ter sido produzido ao final um documento no qual se recomendava expressamente a adoção de ações afirmativas” (IENSUE, 2009, p. 150). Segundo Pacheco (2010), os debates ocorridos nesta Conferência determinaram que fossem implementadas ações afirmativas na área da educação, como instrumento fundamental de promoção da igualdade e, mais especificamente, que fossem estabelecidas cotas para a população negra nas Universidades. Traduz-se, portanto, num marco operacional das políticas de ações afirmativas, haja vista que se ampliou o debate, resultando na implementação de diversas ações, reafirmando a importância do papel do Estado nesse processo. Desde então, várias experiências foram replicadas nas universidades públicas brasileiras. Com o objetivo de compensar “dívidas históricas” a grupos socialmente discriminados, esses programas surgem articulados com os movimentos sociais (principalmente o movimento negro) que exigiam uma maior igualdade e mecanismos mais equânimes no acesso a bens e serviços (MOEHLECKE, 2004). Assim, as políticas de ação afirmativa ou de discriminação positiva⁴⁹ surgem no cenário nacional como políticas públicas que visam “minimizar e eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” (INSTITUTO..., 2009). Logo, as políticas de ações afirmativas têm como objetivo fim tutelar a igualdade e minorar as assimetrias indesejáveis (IENSUE, 2009, p. 271).

⁴⁸ A UERJ e Uenf foram as pioneiras a adotar sistema de cotas para afrodescendentes no seu processo de ingresso. Atualmente, segundo a ONG Educafro, 129 instituições públicas de ensino superior adotam alguma política de reserva de vagas. Dados disponíveis em: <[http:// www.educafro.org.br](http://www.educafro.org.br)>. Acesso em: 5 jun. 2010.

⁴⁹ O termo se justifica na medida em que é necessário discriminar - apontar as diferenças - para aplicar critérios de equidade e garantir que os “diferentes” tenham oportunidades iguais.

Porém, Moehlecke (2004) e Gomes (2005) alertam para o fato de que tais ações possuem um caráter emergencial e transitório; ou seja, são intervenções de cunho provisório que pretendem equacionar⁵⁰ oportunidades iguais para os desiguais e quando não forem mais necessárias (dada a superação do quadro de desigualdade ou de discriminação que as legitima) deverão ser suprimidas. Logo, sua continuidade depende de uma avaliação constante e de comprovada mudança do quadro de exclusão que as originou. Por serem políticas compensatórias, estas se traduzem em respostas emergenciais e a curto prazo. Porém, para o adequado enfrentamento da realidade de exclusão educacional, a médio e longo prazos, faz-se necessária a conjugação de políticas de ações afirmativas com políticas públicas universais (estas compatíveis e complementares).

Segundo Cardoso (2008, p. 21),

as políticas de ações afirmativas, pois, têm como justificativa fundamental a existência de desigualdades sociais que são entendidas como diferenças educacionais, econômicas e culturais entre grupos numa sociedade. A desigualdade social se define pela inexistência do seu contrário: a igualdade.

Dentre as inúmeras definições, constantes da literatura especializada, merece destaque, neste trabalho, a do ilustre ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2003, p. 27), que as identifica como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego.

Além disso, de acordo com Iensue (2009, p. 129), o instituto das ações afirmativas objetiva

⁵⁰ Novamente vem à tona o conceito liberal de equidade.

- a concretização de maior igualdade de oportunidades; [...]
- o favorecimento da diversidade;
- o aumento da representatividade de grupos desfavorecidos, dentre outros.

Com esse entendimento, o IF-SC propõe uma série de programas afirmativos, referendados nas normativas institucionais, em especial no seu Plano de Inclusão (2009), que preconiza a democratização do acesso, a permanência com êxito no percurso formativo e a inserção socioprofissional do egresso.

Numa breve retrospectiva histórica, verifica-se que desde 1998, no então CEFET-SC, já se discutia política de ação afirmativa, por meio da criação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos, na Unidade São José (IF-SC, PI, 2009, p. 06-07). Nos anos seguintes, os debates se intensificam; porém, ainda restrito ao processo de ingresso, com destaque para estudos do perfil socioeconômico e étnico-racial dos candidatos que pleiteavam uma vaga na Instituição. Em 2007, foi criado o GT Ações Afirmativas, com o intuito de discutir e sistematizar ações voltadas ao acesso. Em 2008, iniciam-se as discussões sobre a necessidade de um Plano de Inclusão que norteasse as ações institucionais, que veio a se concretizar, conforme já destacado, no ano de 2009.

Uma das ações propostas, neste Plano, é a adoção de sistema de cotas, de corte racial e socioeconômico, para os Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciatura. Assim, visa garantir que 50 % dos ingressantes, de cada turma, sejam oriundos de escola pública e 10 %, da reserva de vagas, sejam destinadas para candidatos negros que, preferencialmente, tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino⁵¹.

Aqui, cabe uma crítica, já apontada por Bonassa (2010, p. 95), de que tal política fica restrita, apenas, ao segmento negro e a alunos provenientes de escolas públicas, não oportunizando o acesso a outros grupos, como indígenas, portadores de deficiência, dentre outros segmentos que se encontram, igualmente, em desvantagem social, comprometendo, sobremaneira, a concepção de educação inclusiva a que se propõe. Sobre essa questão, especificamente, o GT Ações

⁵¹ Para um maior detalhamento da política de cotas do IF-SC, consultar a Resolução Normativa nº 08/2009/CS. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>.

Afirmativas já vem realizando estudos e debates, a fim de ampliar o acesso para os próximos anos.

Para além da democratização do acesso, o IF-SC se propõe a criar condições para a permanência de seus alunos no espaço escolar, ao promover e efetivar a permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo. Dessa forma, propõe-se a oferecer

[...] **apoio acadêmico**, estruturado em projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico dos alunos; **apoio econômico**, em face das demandas de situação de baixa renda, compreendendo a criação, reestruturação e ampliação de programas de assistência estudantil já existentes, com vistas ao repasse de material didático, vale-transporte, auxílio-alimentação, dentre outros benefícios; programas permanentes de **formação continuada para servidores** (professores e técnicos-administrativos), a fim de sensibilizá-los para essa nova realidade institucional (INSTITUTO..., 2009, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o GT Ações Afirmativas vem propondo ações específicas, com vistas ao acompanhamento sistemático de alunos que ingressaram pelo sistema de cotas, bem como promovendo ações de sensibilização, junto à comunidade escolar, para essa nova realidade institucional. Tais políticas se traduzem, portanto, em diretrizes para as ações de inclusão institucionais.

2.3 A Política de Assistência Estudantil

2.3.1 Um breve resgate histórico-conceitual

No Brasil, as discussões sobre as políticas de assistência estudantil reportam-se a meados dos anos de 1980, quando se tem a ampliação do debate, culminando na produção de vários documentos, bem como na divulgação de pesquisas de perfil socioeconômico, que atestavam a necessidade de políticas de assistência estudantil. Desde àquela época, buscava-se uma sistematização das atividades institucionais, em nível nacional, haja vista que prevaleciam ações pontuais e focalizadas desde os anos de 1930, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro, em 1928 e com a inserção do assistente social na

área da educação, quando as ações do Estado eram voltadas, exclusivamente, às demandas de alimentação e moradia dos alunos “necessitados” (COSTA, 2010).

A autora referenciada, de maneira sucinta, consegue sistematizar duas fases distintas da assistência estudantil no Brasil: uma primeira que vai até o período de redemocratização do país, caracterizada por ações pontuais, descontínuas e com escassez de recursos, com um viés puramente assistencialista, em que a assistência estudantil se caracterizava pela informalidade, inscrita em ações fragmentadas, centradas no atendimento emergencial dos alunos “desfavorecidos” economicamente, e uma segunda fase que tem como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988 e que se estende até os dias atuais colocando a assistência estudantil em um novo patamar: a de política pública de direito, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo e do favor, deixando de ser uma “ajuda” para se tornar parte da política educacional (COSTA, 2010).

Cabe, aqui, um destaque para uma coletânea de leis, dentre elas, a Constituição Federal de 1988, LOAS⁵² e SUAS⁵³ que introduzem um novo significado para a assistência social: a de política pública inserida no âmbito da seguridade social.⁵⁴

Merece destaque, nesse percurso, o papel do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE⁵⁵, um dos atores políticos, ao lado dos movimentos sociais, que propõe encaminhamentos para as questões da assistência estudantil no Brasil. Criado em 1985, o referido fórum buscou, desde a sua criação, sistematizar as atividades de assistência estudantil - até então pontuais e fragmentadas - no âmbito das instituições de ensino superior, proporcionando aos alunos as condições básicas para sua permanência nessas instituições (GONÇALVES, 2011). Para tanto, propôs uma série de debates, junto à comunidade acadêmica e ao próprio MEC, no

⁵² Lei Orgânica da Assistência Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

⁵³ Sistema Único de Assistência Social que organiza os serviços socioassistenciais no Brasil. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

⁵⁴ Porém, o que se constata, atualmente, é que a assistência social se tornou uma política distributiva e residual, caracterizada, principalmente, por programas de renda mínima.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.fonaprace.andifes.org.br>>. Acesso em: 1 set. 2011.

sentido de garantir, por meio da manutenção e expansão dos programas de assistência estudantil, a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas, na perspectiva da educação enquanto direito social. Periodicamente, são realizadas pesquisas acerca do perfil socioeconômico dos alunos matriculados nas instituições de ensino superior, a fim de traçar um diagnóstico do público-alvo dos programas de assistência estudantil. As últimas pesquisas, realizadas nos anos de 1997, 2004 e 2011, reforçavam que uma média de 44% dos alunos, pertencentes às classes C, D e E, constituíam-se em demanda potencial a ser atendida pelos programas de assistência estudantil⁵⁶, atribuindo a esta política a garantia de permanência e conclusão do curso (FONAPRACE, 2004).

Nos anos 2000, a discussão avança com a inclusão da pauta assistência estudantil no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001⁵⁷), culminando com a publicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵⁸, instituído por portaria normativa em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, que tem como objetivos:

democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Assim, as discussões anteriores, iniciadas pelo FONAPRACE, foram balizadoras para a elaboração do PNAES, caracterizando o espaço da universidade como um dos maiores fóruns de discussão sobre essa problemática.

Este propõe, no seu art. 3º, ações voltadas

à moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência,

⁵⁶ Dados divulgados no II Encontro de Setores Sistêmicos de Assistência Estudantil, dos Institutos Federais da Região Sul, ocorrido em 2011, em Florianópolis.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001>. Acesso em: 1 jun. 2010.

⁵⁸ Vide Anexo A.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Sugere, igualmente, mecanismos de acompanhamento e avaliação como fundamentais para o êxito do programa.

Tal política, voltada às instituições de ensino superior, inclui os Institutos Federais no seu programa, mesmo estes apresentando realidades específicas, caracterizada pela diversidade do seu público-alvo, em diferentes modalidades de ensino, o que lhes confere uma natureza singular.

Assim, o art. 4º, do PNAES, apregoa que

as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Parágrafo único - as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a assistência estudantil passa a ser concebida como parte das políticas educacionais, fundamental para que o aluno se desenvolva integralmente, associando à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de assistência que objetiva

prover os recursos necessários para superação de obstáculos, que impedem os acadêmicos desprovidos de recursos financeiros, de desenvolverem plenamente sua graduação e obterem um bom desempenho curricular, minimizando o percentual de abandono e de trancamento de matrículas (FINATTI, 2007, p. 11).

Porém, de nada adianta a inclusão de alunos de baixa renda se não houver garantias de que possam participar da vida acadêmica em

sua plenitude, concluindo o curso com êxito, uma vez que o processo de democratização da educação não pode se restringir, apenas, ao acesso à instituição de ensino.

As discussões nacionais na Rede Federal de EPT, socializadas em um encontro nacional, ocorrido em Fortaleza/CE, em 2010, e em encontros regionalizados, como os da Região Sul, em 2011⁵⁹, apontam para a necessidade de uma política própria para os IFs, dadas as suas especificidades. Esses momentos evidenciaram que os Institutos Federais, espalhados pelo território nacional, organizam-se de forma particularizada, não havendo, portanto, uma unicidade dessas ações. Ao final do Encontro, ocorrido em Sapucaia do Sul, foi elaborado um relatório que problematiza algumas questões, percebidas ao longo da implementação da assistência estudantil na Rede Federal de EPT, sendo destaque, a necessidade de construção de uma legislação própria⁶⁰, haja vista a diversidade do perfil do seu público-alvo e a amplitude de seus cursos, em diferentes modalidades de ensino. Desde então, vem se discutindo a proposta de elaboração de uma minuta de Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil voltado, exclusivamente, para os IFs, com vistas a ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica de seus estudantes. Tais direcionamentos estão sob responsabilidade de um grupo de trabalho⁶¹, ainda, no nível da discussão.

Este configura-se, portanto, um momento estratégico de articulação, cuja palavra de ordem, é a consolidação de uma política de assistência estudantil unificada para a Rede Federal de EPT.

2.3.2 IF-SC: uma proposta de assistência estudantil pioneira

O IF-SC torna-se pioneiro, nacionalmente, ao propor uma Política de Assistência Estudantil (PAE), regulamentada por meio das

⁵⁹ Realizados em Sapucaia do Sul, em agosto de 2011 e em Florianópolis em novembro do mesmo ano. Estiveram presentes representantes do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense-IFSUL; Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC; Instituto Federal Farroupilha- IFF; Instituto Federal Catarinense- IFC; Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS e Instituto Federal do Paraná- IFPR. Um próximo encontro da região Sul estava previsto para junho de 2012, em Curitiba, no IFPR.

⁶⁰ Atualmente a referência é o PNAES.

⁶¹ Com representação de todas as regiões do país, dentre gestores e profissionais que atuam diretamente na área de assistência estudantil.

Resoluções do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, de nº 001/2010 (INSTITUTO..., 2010a) e nº 054/2011 (INSTITUTO..., 2011), após compromisso firmado no seu Plano de Inclusão (INSTITUTO..., 2009a)⁶². Fruto de um intenso processo de debates nos *Campi*, por meio de oficinas e seminários internos voltados à comunidade acadêmica⁶³ - que se estenderam durante os anos de 2009 e 2010 e que apontavam a necessidade de uma política unificada para o IF-SC⁶⁴ - amplia-se a concepção de assistência estudantil, ao considerar a formação integral do aluno, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, pedagógicos, dentre outros. Segundo a Res. nº 001/2010, adota-se a concepção de que

uma Política de Assistência ao Estudante deve dar conta do atendimento das necessidades dos discentes no âmbito escolar, de maneira a privilegiar sua formação integral. Em outras palavras, a assistência ao estudante deve estar integrada ao desenvolvimento pedagógico e ao exercício da cidadania, transformando-se, efetivamente, em política institucional a serviço da coletividade (INSTITUTO... 2010a).

A referida Política pauta-se pelos seguintes princípios:

- I- supremacia do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas;
- II- universalização da assistência ao estudante;
- III- respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência escolar e comunitária;
- IV- igualdade de direito no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza;
- V- equidade na atenção, visando à redução da desigualdade;
- VI- divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos, bem como dos recursos

⁶² Cabe destacar que a Política é resultado dos trabalhos de um GT, formado por Assistentes Sociais e servidores com inclinação para a temática, iniciados em 2009.

⁶³ Dentre gestores, servidores e alunos.

⁶⁴ Até então, cada Campus atuava de forma particularizada.

oferecidos pela instituição e dos critérios para seu acesso;
VII- participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios (INSTITUTO... 2010a).

Os documentos institucionais que subsidiaram a elaboração da referida Política foram o PPI e o PDI, de 2009; o Plano de Inclusão (2009-2013) e o Documento Referência para a Assistência Estudantil (INSTITUTO..., 2010b), ao delinearem uma política de inclusão que assume o compromisso de ampliar as condições de acesso e permanência, com êxito, na instituição. Tais documentos servem, portanto, como embasamento ético-político para a política de assistência estudantil proposta.

Faz-se necessário, aqui, um parêntese para a forma como era conduzida a assistência estudantil, no Campus Florianópolis, *locus* para a realização da pesquisa, no período que precede a implementação da PAE. Caracterizada por programas pontuais e temporários, como auxílio-alimentação, transporte, material didático, bolsa treinamento, dentre outros, eram voltados, exclusivamente, para alunos em situação de carência socioeconômica. Ao longo de sua implementação, a assistência estudantil esteve vinculada ao Setor Pedagógico da Instituição, numa perspectiva de trabalho interdisciplinar, atuando junto aos demais profissionais do Setor, na resolução de problemas que interferem na vida acadêmica do aluno⁶⁵. Nessa perspectiva, o Assistente Social é tido como um educador e reconhecido como tal.

Registros do Setor de Assistência Estudantil apontam que, anteriormente, o Campus Florianópolis contou com a presença de um Assistente Social, redistribuído de uma instituição de ensino do Rio de Janeiro⁶⁶. Quando do regresso para sua cidade de origem, levou a vaga consigo. Após a presença desse profissional, o Setor contou com outro profissional, com formação em Serviço Social; porém, concursado como nível médio. Até 2007, esse foi o profissional responsável pelas atividades do Setor. Somente a partir desse ano, após a realização de concurso público, o *Campus* Florianópolis conta com a presença do

⁶⁵ Referentes ao ensino-aprendizagem, à retenção e evasão escolares, a situações de violência, a conflitos familiares, dentre outros.

⁶⁶ Servidores apontam que na década de 1970 também houve a presença de um Assistente Social que ficou pouco tempo na Instituição.

profissional de Serviço Social, no quadro de profissionais da instituição.⁶⁷

Desde então, disponibiliza de 01 (um) Assistente Social para dar conta da demanda do Setor. Além dos encaminhamentos necessários ao PAEVS, outros programas demandam a presença desse profissional na condução das atividades, dada a diversidade de expressões da questão social presentes no âmbito escolar: desemprego; drogadição; situações de violência; gravidez na adolescência; dentre outras.

A título de informação, seguem os números do Setor de Assistência Estudantil do Campus Florianópolis⁶⁸:

- Bolsa estágio-interno: 96 alunos;
- Auxílio Alimentação: 108 alunos;
- Auxílio Vulnerabilidade (PAEVS): 211 alunos;
- Auxílio Material Didático: 34 alunos.⁶⁹

Os registros desse Setor, igualmente, apontam que o Campus Florianópolis, ao longo dos anos, sempre destinou um percentual de seu orçamento para a assistência estudantil, a fim de dar sequência aos programas propostos.

Tendo como pressuposto a concepção de que a educação é um direito e que deve responder às demandas sociopedagógicas dos estudantes, a política de assistência estudantil, proposta pelo IF-SC, e implementada há pouco mais de um ano, abarca ações voltadas a todos os estudantes⁷⁰, independente da sua condição, por meio de programas universais, bem como programas específicos, destinados àqueles alunos em situação de vulnerabilidade social⁷¹; porém, ambos visam atender o estudante em suas necessidades no ambiente acadêmico. Cabe aqui, um

⁶⁷ Informação repassada pelo Setor de Gestão de Pessoas, do Campus Florianópolis.

⁶⁸ Dados referentes ao 1º semestre de 2012.

⁶⁹ Os números são de alunos atendidos. Não foram computados, aqui, os que se encontram em lista de espera.

⁷⁰ O público-alvo da política abarca alunos dos cursos integrado, concomitante, subsequente, Formação Inicial e Continuada- FIC, superior de tecnologia, licenciatura e PROEJA, todos na modalidade presencial. Vale destacar que tais cursos serão detalhados mais adiante, no capítulo 3.

⁷¹ Vulnerabilidade social apreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social.

aparte sobre o uso da terminologia vulnerabilidade, bastante discutida⁷² nos últimos anos. Porém, a escolha pelo seu uso, na época, foi para conferir foco a um determinado público, qual seja aquele formado por alunos que apresentavam dificuldades de ordem socioeconômica.

A implementação dos referidos programas será gradativa. Em 2011, a prioridade foi dada à realização de ações voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social⁷³, por meio de repasse financeiro direto aos estudantes nessa condição, para auxiliar no atendimento às necessidades acadêmicas e favorecer a permanência e o êxito escolar.

O próximo passo será a implementação dos programas universais, referenciados no art. 6º, da Res. 001/2010, a saber:

I- Programa de Desenvolvimento Técnico-

Científico: Fomento ao desenvolvimento técnico-científico dos estudantes, por meio de bolsas remuneradas a estudantes trabalhadores e não trabalhadores e incentivo financeiro à participação em eventos/atividades técnico-científicas e publicações que contribuam para sua formação intelectual, acadêmica e profissional, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão;

II- Programa de Saúde e Apoio

Psicossocial: Ações de promoção à saúde, prevenção de doenças e atenção emergencial aos estudantes do IF-SC em cada campus ou em articulação com os *campi* da mesma região;

III- Programa de Acompanhamento

Acadêmico e Suporte ao Ensino: Desenvolvimento de ações de acompanhamento pedagógico ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes;

IV- Programa Cultura, Arte e Esporte:

Desenvolvimento de ações e disponibilização de recursos financeiros para participação dos estudantes em eventos que promovam a ampliação do universo sócio-cultural e artístico dos estudantes, bem como sua inserção em práticas desportivas em articulação intra e interinstitucional;

⁷² O tema é, também, bastante polêmico junto aos autores especializados.

⁷³ Que se configura no recorte deste trabalho.

V- Programa de Incentivo à Participação

Político-acadêmica: Desenvolvimento de ações que contribuam para o pleno desenvolvimento do estudante e seu preparo para o exercício da cidadania;

VI- Programa de Iniciação ao Mundo do

Trabalho: Fomento à inserção do estudante em atividades de educação em serviço, visando a integração social e cultural, a iniciação e aperfeiçoamento profissional, de modo a proporcionar a complementação do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de atividades orientadas, vinculadas à área de formação do estudante por meio de estágio obrigatório e estágio não-obrigatório;

VII- Programa Alimentação Estudantil:

Desenvolvimento de ações que viabilizem alimentação aos estudantes, considerando a quantidade adequada e a qualidade alimentar;

VIII- Programa de Atendimento aos Filhos

dos Estudantes: Desenvolvimento de ações que viabilizem o atendimento dos filhos de estudantes no período em que estão em atividades acadêmicas;

IX- Programa Moradia Estudantil:

Desenvolvimento de ações que viabilizem moradia aos estudantes (INSTITUTO..., 2010a).

Cabe destacar que tais programas acessíveis a toda a comunidade discente, com vistas a favorecer o desenvolvimento integral do educando não foram regulamentados ainda, tendo em vista que a prioridade é a implementação dos programas voltados aos alunos em situação de vulnerabilidade social. A opção por este público deu-se em função da ausência de recursos institucionais, o que inviabilizou a operacionalização da Política de Assistência Estudantil como um todo.

Conforme mencionado, a prioridade foi a implementação de um programa específico, voltado a estudantes em situação de vulnerabilidade social, haja vista que um número expressivo de alunos (ao longo de 2011, foram atendidos 326 alunos no Campus Florianópolis) não conseguem arcar com os gastos com alimentação,

transporte, dentre outros, necessários para a permanência no curso⁷⁴. Tal situação interfere, sobremaneira, no rendimento acadêmico, resultando, muitas vezes, na evasão escolar.

Logo, o próximo item se propõe a descrever os programas voltados aos estudantes em vulnerabilidade social, em especial o PAEVS, destinado a estudantes em situação de carência socioeconômica.

2.3.3 Do Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social

Referente aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, foram estabelecidos dois programas: Programa de Atendimento Básico e Programa Auxílio-Complementar. O primeiro caracteriza-se como um auxílio financeiro, mensal, destinado a todos os estudantes, em situação de vulnerabilidade social, cuja renda *per capita* seja menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo constitucional⁷⁵.

Já o Programa de Auxílio Complementar se traduz na oferta de benefícios (em espécie ou material) para auxiliar no atendimento das necessidades daqueles estudantes que, mesmo recebendo o benefício básico, continuam em situação de vulnerabilidade social ou daqueles que possuem renda superior a prevista no Edital mas que apresentam situação momentânea de vulnerabilidade social, devido aos agravantes sociais. Logo, podem ser benefícios cumulativos.

O enfoque deste trabalho será avaliar o PAEVS, mais especificamente, o seu processo de implementação e gestão. Para tanto, faz-se necessárias algumas informações sobre o seu fluxo operacional.

Do ingresso no Programa

A seleção se dá por meio de Editais, publicados e divulgados ao longo do semestre⁷⁶. Para tanto, o aluno deve preencher um questionário

⁷⁴ A escassez de dados estatísticos contribui para que não tenhamos acesso à demanda real por recursos dessa natureza.

⁷⁵ Em janeiro de 2012, o valor era de R\$ R\$ 2.398,82 segundo informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos-DIEESE, a fim de contemplar os gastos básicos de uma família.

⁷⁶ Em 2011 foram publicados quatro editais e em 2012, dois.

eletrônico, disponibilizado no Portal do Aluno⁷⁷, por meio do software *Limesurvey*⁷⁸, e providenciar a documentação comprobatória exigida em Edital. Tais documentos deverão ser entregues no Setor de Assistência Estudantil, do Campus, para o Assistente Social responsável, dado o caráter sigiloso das informações.

Da seleção

A seleção dos alunos se dá por meio de análise socioeconômica⁷⁹, reavaliada semestralmente. No primeiro semestre de 2011, além da análise dos documentos comprobatórios, foi realizada entrevista com todos os estudantes pré-selecionados, com base na renda *per capita*, a fim de se averiguar as reais necessidades dos estudantes, bem como sanar algumas questões suscitadas pelos documentos entregues. Porém, desde o segundo semestre de 2011 a análise é apenas documental, tendo em vista o número reduzido de assistentes sociais na Instituição.

Para tanto, leva-se em consideração, no parecer social, alguns critérios socioeconômicos, como renda *per capita* da família, composição familiar, agravantes sociais, como gastos com moradia, medicação de uso contínuo, gastos com educação privada, com transporte e outros gastos excepcionais que não constam no rol de documentos exigidos.

Em 2011, o aluno recebia valores personalizados, de acordo com a realidade apresentada, variando entre R\$ 55,00 e R\$ 557,00, configurando-se como um programa de transferência de renda. Em 2012, os valores foram estratificados, a fim de atender a um maior número de alunos. Ver quadro a seguir.

⁷⁷ Disponibilizado no site da instituição: <www.ifsc.edu.br>. O acesso ao Portal mantém o aluno informado sobre sua situação escolar. O acesso se dará mediante cadastro prévio.

⁷⁸ Específico para aplicação de questionários on-line.

⁷⁹ Atualmente a cargo dos 7 (sete) Assistentes Sociais lotados nos *Campi* Florianópolis, Florianópolis - Continente, Reitoria, São José, Joinville e Araranguá. Os demais *Campi* não possuem este profissional no seu quadro.

Renda Per Capita para estabelecimento do Valor Máximo do PAEVS
R\$ 00,00 – R\$ 70,00 ⁸⁰ : R\$ 400,00
R\$ 71,00 – R\$ 170,00: R\$ 350,00
R\$ 171,00 – R\$ 270,00: R\$ 300,00
R\$ 271,00 – R\$ 370,00: R\$ 250,00
R\$ 371,00 – R\$ 470,00: R\$ 200,00
R\$ 471,00 – R\$ 570,00: R\$ 150,00
R\$ 571,00 – R\$ 933,00 ⁸¹ : R\$ 100,00

Fonte: Quadro elaborado pelo Comitê Gestor da PAE.

É dada a possibilidade ao aluno de contestar o resultado, por meio de recurso impetrado junto ao Setor de Assistência Estudantil, quando seu pedido for indeferido ou quando não satisfeito com o valor previsto. O pedido será avaliado pelo grupo de Assistentes Sociais.

Dos recursos financeiros

O recurso, a ser utilizado, será o constante da Ação 2994⁸², destinado ao custeio⁸³ das ações, previsto no orçamento da Instituição, destinado à assistência estudantil. O montante⁸⁴ será dividido entre os dezenove *Campi*, conforme número de matrículas e será remanejado, ao longo do ano letivo, conforme demanda.

O recurso será repassado, mensalmente, aos alunos, por meio de depósito bancário. Para tanto, o aluno deve ser portador de uma conta bancária nominal, que deve ser providenciada na semana seguinte à divulgação dos resultados, a fim de comprovar o destino do recurso.

Em seguida, os dados são encaminhados ao Setor Financeiro, responsável pela elaboração da lista de credores e posterior depósito.

⁸⁰ Valor estipulado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome para definir famílias em situação de extrema pobreza. Mesmo critério utilizado pelo Programa Bolsa Família.

⁸¹ Valor *per capita* previsto pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010) como o público a ser atendido pelas instituições de ensino. Propõe o atendimento a estudantes com renda per capita de até 1 ½ salário mínimo.

⁸² A Ação 2994 Assistência ao Educando da Educação Profissional tem como finalidade: suprir as necessidades básicas do educando, proporcionando condições para sua permanência e melhor desempenho na escola.

⁸³ Referentes a auxílio financeiro a estudantes; material de consumo; locação de mão-de-obra; e serviços de pessoa jurídica.

⁸⁴ Em 2011 foram disponibilizados, pelo Governo Federal, R\$ 2.957.000,00 e, em 2012, R\$ 4.395.883,00.

Tais informações são repassadas, para o referido setor, mensalmente. Portanto, demanda uma organização interna para a garantia do cumprimento dos prazos.

Após o recebimento, o aluno não precisa comprovar o destino do recurso.

Da permanência no Programa

As condicionalidades para permanência no programa resumem-se à matrícula e frequência regulares (frequência semestral mínima de 75%), situação de vulnerabilidade social e disponibilidade orçamentária.

Para o controle da frequência a ferramenta a ser utilizada é o ISAAC - Sistema Acadêmico da Instituição, de uso interno, que se configura num sistema de informações sobre a vida acadêmica do aluno. Porém, como há uma dificuldade institucional em manter o sistema atualizado, é recorrente entrarmos em contato com os Departamentos Acadêmicos, a fim de averiguarmos se os alunos vêm se mantendo frequentes. Em 2012 essa prática vem ganhando fôlego, com uma maior participação dos docentes no acompanhamento da frequência.

Atualmente, não existe um banco de dados que promova, especificamente, o monitoramento dos alunos atendidos pelo programa.

Do monitoramento e avaliação do Programa

O planejamento, a gestão, a assessoria sobre o financiamento, bem como o monitoramento e avaliação dos programas, ficará a cargo de um Comitê Gestor, formado por servidores, de todos os Campi, diretamente envolvidos com a operacionalização da política. Para tanto, são propostas reuniões bimensais (quando necessárias mensais), a fim de se discutir as questões afetas à Política de Assistência Estudantil, bem como deliberar sobre as adequações e melhorias necessárias aos procedimentos. Além disso, semestralmente, procede-se a um levantamento estatístico, através do cruzamento de dados referentes à frequência e desempenho dos alunos atendidos pelo Programa, embora este último não seja condicionalidade para a permanência no Programa.

Cumprir destacar que o monitoramento e a avaliação da PAE são destacados na Res. nº 001/2010, no seu art. 16, a saber:

A avaliação deve estar presente em todo o processo de implementação dos programas de Assistência Estudantil, tendo como finalidade principal monitorar a execução das ações, bem

como a adequação dos meios e recursos utilizados.

Parágrafo Único: A avaliação da Assistência Estudantil verificará a contribuição para o aumento da permanência e êxito dos estudantes atendidos pelos Programas de Atendimento Universal e pelos Programas de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (INSTITUTO..., 2010a)

Esse indicativo segue a normativa institucional de privilegiar momentos avaliativos, de modo que seja um processo contínuo e reflexivo, com vistas a realimentar os processos e redimensioná-los, e promover as mudanças necessárias ao alcance das metas (INSTITUTO..., 2009b, p. 40).

O PAEVS se encontra no terceiro semestre de implementação, tendo seu início nos primeiros meses de 2011.

O desafio que se coloca, atualmente, é consolidar a Política de Assistência como uma política institucional junto à comunidade acadêmica; não a reduzindo ao mero repasse de benefícios, mas configurando-a como uma política educacional, reforçando a ideia de que a permanência na escola e a continuidade dos estudos são prerrogativas do direito à educação.

3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Do *lócus* da pesquisa

O Campus Florianópolis configura-se no mais antigo, em funcionamento desde 1909, quando da criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina- EAA/SC (ALMEIDA, 2010, p. 19). Nestes mais de cem anos de história, teve várias denominações⁸⁵, sendo IF-SC a que, atualmente, a caracteriza. Está inserido, ao lado dos demais institutos federais do país, na Rede Federal de EPT.

Conforme destacado, o início das atividades, em Santa Catarina, mais especificamente em Florianópolis, data de 1909, no governo do então presidente Nilo Peçanha, por meio da criação da EAA⁸⁶, com o objetivo de oferecer formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas (INSTITUTO..., 2009b, p. 8). Desde então, destaca-se, no cenário catarinense, atuando em vários municípios, sendo dezenove o número de Campi⁸⁷, como instituição educacional especializada em educação profissional, que oferece uma amplitude de cursos, em vários níveis e modalidades de ensino, procurando capilarizar o atendimento a um público bastante diversificado.

O Campus Florianópolis - *lócus* desta pesquisa - conta, atualmente, com 227 turmas em andamento, divididas nas seguintes modalidades: técnico integrado⁸⁸ (5 cursos), subsequente⁸⁹ (13 cursos),

⁸⁵ Seguindo a ordem cronológica: Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina (1909); Liceu Industrial de Florianópolis (1937); Escola Industrial de Florianópolis (1945); Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965); Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1965); Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (2002) e, por último, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (2008) (INSTITUTO..., 2009b, p. 10).

⁸⁶ Para uma leitura detalhada de como se deu a história da educação profissional no Brasil, e em Santa Catarina, ver: Bonassa (2010).

⁸⁷ Assim representados: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Florianópolis - Continente, Araranguá, Joinville, Chapecó, São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí, Palhoça - Bilíngue, Xanxerê, Caçador, Urupema, Geraldo Werninghaus, Garopaba, além dos pólos presenciais de São Carlos, Içara e Siderópolis.

⁸⁸ O aluno cursa o ensino médio integrado com um curso profissionalizante.

⁸⁹ Destinado àqueles que concluíram o ensino médio e realizam um curso profissionalizante.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA⁹⁰ (2 cursos) e superior de tecnologia⁹¹ (7 cursos). O Campus, atualmente, não oferece cursos de Licenciatura e, ocasionalmente, oferece cursos FIC⁹². Além dos cursos presenciais, oferece pós-graduação à distância, nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu* (2 cursos).⁹³

Seu corpo discente é formado por 3034 alunos, distribuídos em cursos presenciais⁹⁴. Deste cômputo, atualmente⁹⁵, 211 alunos são atendidos pelo PAEVS, número inferior ao de alunos atendidos em 2011: 326, apesar do número de inscrições ter superado as dos semestres anteriores, como veremos mais adiante. O aumento na demanda por assistência estudantil se deve, principalmente, ao processo de expansão dos IFs que elevou, conseqüentemente, a procura pela oferta de vagas.

3.2 Do percurso metodológico

A perspectiva teórico-metodológica crítico-dialética norteou a elaboração desta Dissertação, na medida em que se privilegiou por uma análise problematizadora, dialética e totalizante do objeto, num processo de “desvelamento” da realidade, de negação das aparências e de apreensão da sua essência (MARX, 1983), apreendendo o mundo social em sua complexidade⁹⁶. O método de inspiração marxista propiciou o desvendamento da imediatividade do objeto, por meio da adoção de categorias analíticas, como a historicidade, a processualidade, a totalidade, a contradição e a mediação, com vistas a apreender o movimento do real como totalidade histórica, em suas determinações

⁹⁰ Curso técnico, de nível médio, com vistas à reinserção de jovens e adultos.

⁹¹ Equivalentes aos cursos de nível superior universitários, mas com um enfoque mais tecnológico.

⁹² Cursos básicos profissionalizantes que normalmente não exigem escolaridade mínima.

⁹³ Para maiores informações sobre os cursos, ver: <<http://www.ifsc.edu.br/ingresso>>.

⁹⁴ Dados fornecidos em 29/05/2012 pelo cadastrador institucional do *Campus* Florianópolis.

⁹⁵ Dados atualizados em junho de 2012.

⁹⁶ Karel Kosik (1976) - que se revelou dentro dos quadros do Marxismo - enfatiza que a realidade não se mostra de imediato. Compreender os fenômenos (e suas múltiplas formas de manifestação) é atingir a essência; sair do senso comum, romper com ele e ir além das aparências, num movimento de apreensão da realidade.

socioeconômicas, sociopolíticas e culturais (MICHELI, 2010, p. 13). Segundo Nogueira (2001, p. 17), a realidade social deve ser compreendida como uma totalidade que contém múltiplas determinações, articuladas entre si, e que interagem continuamente, em movimentos assimétricos. Nessa perspectiva, adota-se a categoria da totalidade ao privilegiarmos por uma análise ampliada do tema, articulando os aspectos micro e macro estruturais, por meio de sucessivas mediações. Esse processo, de constantes idas e vindas, não se encontra descolado das relações contraditórias e antagônicas que permeiam os diversos setores da vida social. Requer, portanto, um olhar apurado, contextualizado, situando, historicamente, os determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que caracterizam o objeto em evidência, tendo em vista que o objeto de estudo assume diferentes configurações em determinados períodos. Logo, o aspecto da historicidade adquire especial relevância (MINAYO, 2003).

Uma visão dialética da sociedade exige olhar a intervenção social de forma dinâmica, conflituosa, contraditória e, por vezes, imponderável, conforme assinala Minayo (2005, p. 36). Para tanto, a autora reforça que para uma maior sustentação da realidade social faz-se necessário a adoção de dados qualitativos e quantitativos, esses inseparáveis e complementares, com o intuito de ampliar a investigação, haja vista que as informações quantitativas precisam ser interpretadas à luz de informações qualitativas (SILVA, 2001, p. 72). De acordo com Bosi et al (2006, p. 182), as abordagens quantitativas e qualitativas exigem teoria e métodos próprios e se prestam a fins de natureza diferenciada:

as primeiras visam a dimensionar e a quantificar os dados de processo ou de resultado. Já as segundas são apropriadas para aprofundar a história; captar a dinâmica relacional de cunho hierárquico, entre pares ou com a população; compreender as representações e os símbolos e dar atenção, também, aos sinais evasivos que não podem ser entendidos por meios formais.

Barreira (2000, p. 51) complementa que o método qualitativo traduz-se numa perspectiva subjetiva: capta valores, atitudes, condutas e motivações, enquanto o quantitativo se configura numa perspectiva objetiva de mensuração.

Segundo Belloni (2000, p. 54),

o sucesso do processo deriva da habilidade de trabalhar, de forma interativa, com informações quantitativas e qualitativas. Os dados quantitativos, resultantes de levantamentos estatísticos ou de produtos de trabalhos, devidamente contextualizados, usados de forma integrada e complementar aos variados ângulos das informações qualitativas, possibilitam a formulação de análises mais consistentes e significativas, social e politicamente.

Nesse sentido, o trabalho em tela privilegiou pela adoção dessas duas abordagens que contribuiu, sobremaneira, para um melhor tratamento dos dados empíricos, quer seja pelo agrupamento estatístico dos dados, quer pela sua sistematização e categorização, com vistas à análise de conteúdo.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se de reflexões teóricas, suscitadas por meio de uma panorâmica revisão bibliográfica, através de um levantamento do “estado da arte” sobre as temáticas levantadas, referenciado nos principais autores e na legislação específica. Para tanto, foram utilizadas, como fontes de pesquisa, livros, revistas e periódicos, teses e dissertações que versavam sobre o tema, a fim de contextualizar o objeto. Utilizou-se, igualmente, como fonte de informação as bases de dados existentes na Internet e os principais buscadores acadêmicos, a fim de ampliar o debate.

Num segundo momento, foram levantados dados contextuais relacionados ao IF-SC, visando um conhecimento ampliado da realidade que está sendo estudada, bem como os recursos institucionais para dar conta das demandas existentes e os documentos que os normatizam, através da análise das legislações institucionais, com destaque para o PPI, PDI e Plano de Inclusão, que abarcam a questão da inclusão em seus textos.

Optou-se pela aplicação de questionário (Vide Apêndice A) junto aos alunos atendidos pelo PAEVS, que constou de perguntas fechadas e abertas⁹⁷, com o intuito de nortear a discussão; de ser uma espécie de “fio condutor”. A aplicação deste instrumental ocorreu entre os meses de abril e junho, de 2012, sendo necessárias várias idas ao Campus

⁹⁷ Com vistas a garantir o maior número de possibilidades frente ao tema abordado.

Florianópolis, tendo em vista a pouca adesão dos alunos em preenchê-lo⁹⁸, o que comprometeu o cronograma previamente estipulado. Nesses momentos, aproveitamos para reforçar a importância da participação discente ao longo do processo, bem como prestar os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa. No momento da entrega, quando eram cientificados sobre os objetivos da pesquisa eram, igualmente, orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Vide Apêndice B).

O questionário foi aplicado após autorização do Diretor do Campus Florianópolis anuindo a aplicação da pesquisa (Vide Apêndice C). O referido instrumental foi submetido à pré-teste, a fim de verificar sua viabilidade.

A amostragem girou em torno de 36 %, de um total de 254⁹⁹ alunos. Deste universo, conseguimos contatar, pessoalmente, pouco mais de 200 alunos, para os quais foi entregue o questionário; porém, destes, apenas 92 procederam à devolutiva do documento preenchido. Acreditamos que este cômputo permite uma representatividade estatística, dando conta de abarcar as questões cruciais de análise, uma vez que o enfoque é qualitativo¹⁰⁰ e devido ao fato de que o processo de ingresso no PAEVS é o mesmo para todos os alunos, independentemente da modalidade de ensino; logo, todos estão sujeitos às mesmas condicionalidades.

Sobre essa questão, Minayo (1994) afirma que em estudos de natureza qualitativa não há uma preocupação tão grande com a representatividade numérica da amostra, mas com o aprofundamento e a abrangência da compreensão da realidade estudada.

Optou-se, igualmente, pela realização de dois grupos de discussão: um, com alunos do ensino médio e outro com alunos do nível superior, a fim de ampliar a discussão, bem como verificar se as

⁹⁸ Considerando que era uma pesquisa espontânea. No próximo capítulo, essa questão será abordada com mais propriedade.

⁹⁹ Do universo de 326 alunos atendidos em 2011, muitos desistiram do curso ou se evadiram (35 alunos), além de outros que concluíram seus cursos (37 alunos), vindo a resultar no número de alunos disponíveis para a pesquisa. Com relação aos alunos a serem atendidos em 2012, estes tiveram seus pedidos deferidos após o início da aplicação da pesquisa. Logo, o processo de seleção, iniciado em 2012, foi analisado, somente, pelos alunos, atendidos em 2011, e que participaram da reavaliação semestral.

¹⁰⁰ O que, por si só, torna a amostragem significativa.

questões levantadas pelos alunos haviam sido contempladas no questionário.

Essa atividade, junto aos dois grupos, ocorreu no mesmo dia, em períodos alternados, nas dependências do Setor de Assistência Estudantil, do Campus Florianópolis. Contou com a presença dos alunos convidados¹⁰¹ e da autora da pesquisa, que ficou responsável pela condução da discussão e registro das informações.

As questões que nortearam a discussão e que serviram como subsídio para a análise da implementação e gestão do PAEVS foram as seguintes:

- Concepção do Programa;
- Critérios de seleção e permanência;
- Divulgação do Programa;
- Gestão do Programa;
- Utilização do auxílio financeiro;
- Dificuldades encontradas;
- Sugestões propostas.

Costa (2010, p. 28) enfatiza que, por meio da observação participante, compreende-se melhor o cotidiano e as dinâmicas desenvolvidas nos programas institucionais. No caso deste trabalho, nossa percepção, enquanto Assistente Social responsável pelo programa, ao longo do processo de implementação do PAEVS, possibilitou a percepção de detalhes que o dia-a-dia naturaliza, seja por meio dos questionamentos trazidos pelos alunos e profissionais envolvidos com o PAEVS, quase que diariamente, ou por outras evidências manifestadas ao longo de nossa prática profissional.

Todas essas percepções e questionamentos levantados serviram como referência para subsidiar a interpretação e análise das entrevistas que privilegiou pela análise de conteúdo, seguindo indicações de Minayo (2003). Esta se traduz num conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (MINAYO, 2003). A autora referenciada ainda complementa que a análise de conteúdo visa verificar

¹⁰¹ Optamos por selecionar alunos que tivessem alguma representação discente, seja no Grêmio Estudantil ou como representantes de classe. De pouco mais de vinte alunos convidados, apenas seis compareceram.

hipóteses e descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. No caso, esse tipo de análise vai além de uma leitura comum, apreendendo os significados das mensagens, diferenciando-se de análises meramente intuitivas. Busca-se, portanto, apreender o significado do contexto, por meio da análise do texto, repleta de significações.

Nesse processo de construção metodológica, a perspectiva avaliativa perpassou todas as etapas da pesquisa, com vistas a aferir a implementação e gestão do PAEVS, tendo em vista que o modelo proposto pelo IF-SC concebe a avaliação como um instrumento importante para se alcançar resultados efetivos. Para tanto, sugere que a gestão seja democrática e transparente. Logo, os processos de decisão devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas (INSTITUTO..., 2009, p. 31).

Com relação ao termo avaliação, muitas são as definições propostas; porém, optamos pela formulada por Aguilar & Ander-Egg (1995) que assim a definem:

[...] a avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados.

Nossa concepção de avaliação é influenciada por Silva & Brandão (2003, p. 2) que, assim, a caracterizam:

[...] a elaboração, a negociação, a aplicação de critérios explícitos de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a

conhecer, medir, determinar e julgar o contexto, o mérito, o valor ou o estado de um determinado objeto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e de organizações.

Os autores ainda reforçam que

a avaliação sistemática, contínua e eficaz [...] pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos aplicados, além de fornecer [...] dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para gestão pública mais eficaz (SILVA; BRANDÃO, 2003, p. 2).

Hartz (1997, p. 31) complementa que avaliar consiste fundamentalmente em fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção com o objetivo de ajudar na tomada de decisões. Para tanto, Minayo (2005, p. 19, grifos do autor) destaca quatro dimensões fundamentais nesse processo

utilidade, pois jamais se deve compreender uma avaliação inútil; além disso, uma boa avaliação visa reduzir incertezas e melhorar a efetividade das ações; *viabilidade*, do ponto de vista político, prático e de custo-benefício; a *ética*, que ressalta o respeito aos valores dos interessados; e a da *precisão* técnica.

Complementa que tais características, quando interligadas, subsidiam a correção de rumos e a (re)orientação de estratégias de ação. Sendo assim, Minayo (2005, p. 20) destaca a avaliação como um processo de aprendizagem que pode subsidiar pessoas, organizações e grupos sociais em escolhas mais consistentes em relação aos rumos de suas iniciativas.

Silva (2001, p. 51, grifos nossos) reforça que as motivações para que se proceda à avaliação de políticas e programas sociais são de diferentes ordens:

- de **ordem moral**, que se refere à exigência de probidade dos gestores na gestão do programa e dos usuários na apropriação dos benefícios;

- de **ordem política**, que se refere à verificação dos propósitos da política ou programa em relação aos princípios de justiça minimamente aceitos, bem como a possibilidade de as avaliações contribuírem para o controle social dos programas sociais e servirem de instrumento de pressão social sobre o Estado;
- de **ordem instrumental**, que se relaciona com a geração de informações para monitorar o programa;
- de **ordem técnica**, referindo-se à possibilidade de a avaliação contribuir para clarificação do problema social que motivou o programa, tendo em vista a construção de um referencial comum; para sistematização da prática em desenvolvimento; para correção, melhoria e avanço técnico do programa para melhor servir à população-alvo e para identificação de resultados e impactos;
- de **ordem econômica**, tendo em vista a racionalização e melhor aplicação de recursos.

Nessa direção, a avaliação vem se configurando, nos últimos anos, em um importante instrumento de gestão, sendo premente a sua incorporação na prática cotidiana das instituições, realimentando os processos e estratégias utilizadas. A avaliação vem, portanto, configurando-se no cenário nacional como um importante suporte à gestão dos serviços.

Porém, é preciso uma concepção totalizante da avaliação, que busque apreender a ação desde a sua formulação, início, execução, até os resultados e impactos obtidos. Uma avaliação que privilegie não somente os resultados mas, também, os processos. Uma avaliação que controle o tamanho e a qualidade do efeito desejado com a devida antecipação (SILVA, 2001, p. 82), ao investigar, de forma sistemática, o desenvolvimento do programa. A autora reforça que a avaliação de processos tem como objetivos identificar fatores determinantes dos êxitos e fracassos do processo de implementação de um programa; analisar os determinantes institucionais e socioculturais que podem explicar o sucesso ou fracasso da implementação; oferecer aos responsáveis pelo programa sugestões e recomendações para corrigir ou impedir distorções ou obstáculos na consecução de metas e objetivos; coletar e sistematizar informações sobre o Programa. Enfim, é um

exame crítico da implementação (SILVA, 2001, p. 82) que busca gerar dados importantes para sua reprogramação.

Para efeitos didáticos, Silva (2001, p. 83) esquematiza que a avaliação de processos tem como:

Concepção: o procedimento de verificação e correção do funcionamento de um programa;

Objeto: a aferição da adequação entre meios e fins, observando o contexto organizacional, institucional, social, econômico e político, onde se desenvolve a implementação de um programa;

Objetivos: aferir a eficiência e eficácia de um programa. Corrigir o curso de ações durante a implementação, visando sua reorganização em função dos objetivos do programa;

Momento: durante a implementação do programa (para correções ou adequações).

Enfatiza-se, aqui, a avaliação de processos como necessária, a fim de extinguir o hiato existente entre a formulação de uma ação e o seu resultado final.

Bonassa (2010) destaca a importância da avaliação processual pela possibilidade que oferece de rever a forma da realização da política ao longo de sua implementação. Além disso, permite controlar, antecipadamente, a extensão e qualidade do efeito desejado. A avaliação de processos, portanto, visa à aferição da eficácia¹⁰² e eficiência¹⁰³, que considera se uma determinada política está sendo, ou foi implementada, de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução, com racionalidade de tempo e recursos. Assim, é essencial detalhar, ao máximo, os fluxos e processos que a caracterizam.

Minayo (2005, p. 35) complementa que esse tipo de avaliação visa

¹⁰² Incide sobre a proposta e, basicamente, sobre os objetivos (gerais e específicos) por ela expressos, estabelecendo em que medida os objetivos e metas propostos foram alcançados e quais as razões dos êxitos e dos fracassos (BARREIRA, 2000, p. 31- 32)

¹⁰³ Por eficiência (ou rentabilidade econômica) entende-se a relação entre os custos despendidos e os resultados do programa. Barreira (2000, p. 30-31) pontua que a eficiência de uma política ou de um programa estabelece a correlação entre os efeitos dos programas (benefícios) e os esforços (custos) empreendidos para obtê-los.

- à análise da extensão com que ele alcança a população-alvo;
- à frequência e à intensidade de aplicação da proposta, bem como à participação dos sujeitos envolvidos;
- às questões organizacionais e administrativas;
- à viabilidade das metas propostas;
- à formação da equipe de intervenção [...] devendo apontar pontos cruciais para a correção de rumos, visando ao sucesso do programa.

Castanhar & Costa (1998, p. 13) enfatizam que

essa modalidade de avaliação investiga de forma sistemática o desenvolvimento de programas sociais com o propósito de: medir a cobertura do programa social; estabelecer o grau em que o mesmo está alcançando a população beneficiária; e, principalmente, acompanhar seus processos internos. Seu objetivo é detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos a sua implementação e gerar dados importantes para sua reprogramação, através do registro de eventos e de atividades. Assim, o uso adequado das informações produzidas durante o desenvolvimento do programa permite introduzir mudanças no seu conteúdo durante a própria execução. Essa modalidade de avaliação se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo chamada de avaliação formativa.

Nesse contexto, a avaliação processual consiste no exame da processualidade e adequação e coerência dos meios e instrumentais utilizados ao longo da implementação de um programa, com vistas a otimizar o seu funcionamento e, conseqüentemente, seus resultados (CAVALCANTI, 2007, p. 87). Assim, sistemas de monitoramento e controle,¹⁰⁴ implementados ao longo de um programa, possibilitam

¹⁰⁴ Não no sentido de engessar o programa.

estratégias de avaliação mais condizentes com seus objetivos (RICO, 1998, p. 80), por meio de uma supervisão direta e detalhada (BARREIRA, 2000, p. 110). O monitoramento configura-se, portanto, num processo contínuo e sistematizado, de observação, coleta e registro de informações, com vistas a acompanhar o nível de operacionalização de uma intervenção, ao longo de sua implementação (HARTZ, 1997, p. 52), oportunizando a identificação dos pontos frágeis na execução de um programa, a fim de efetuar os ajustes e correções necessárias à maximização de seus resultados. Retroalimenta o programa, por meio de um *feedback* acerca do processo.

O monitoramento, aqui, tem papel importante, pois objetiva garantir o desenvolvimento dos trabalhos conforme o planejado, apreendendo os processos de implementação do programa. Silva (2001) enfatiza que o monitoramento é um exame permanente, efetuado para verificar como estão sendo executadas as atividades e se os objetivos e metas estão sendo alcançados. A preocupação central é com o funcionamento do programa, sendo seus objetivos:

auxiliar na execução do programa; melhorar a função gerencial; assegurar eficiência e produtividade de um programa; organizar fluxos de informações sobre o programa e auxiliar o processo de avaliação (SILVA, 2001, p. 79).

Januzzi (2005) destaca que monitoramento e avaliação são processos analíticos, organicamente articulados, constituintes e constitutivos do processo de gestão. Seguindo essa linha de raciocínio, o modelo de avaliação, proposto nesta Dissertação, privilegia o processo de implementação e gestão do PAEVS, destacando os seus êxitos e fracassos.

Assim, a pesquisa objetivou aferir os avanços e obstáculos verificados ao longo da execução do PAEVS, bem como os condicionantes que os afetam. Para tanto, sistemas de informação e controle, implementados ao longo do Programa, trouxeram elementos importantes para uma análise consubstanciada. A fim de avaliar a sustentabilidade do PAEVS, optou-se pela participação dos sujeitos destinatários desta política, fazendo valer o controle social e democrático.

Nesse processo, a construção de indicadores nos auxiliaram a dimensionar, quantitativa e qualitativamente, a implementação do PAEVS, tendo em vista que estes se constituem em recursos

metodológicos para “retratar” a realidade social (MINAYO, 2005). São eles, complementa a autora (MINAYO, 2005, p. 108), que visam avaliar a existência e a intensidade das mudanças em relação ao objetivo almejado.

Jannuzzi (2005) complementa que o indicador traduz-se em um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre determinado aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

Assim, os indicadores propiciarão uma análise, o mais fidedigna possível, da realidade social que está sendo avaliada.

O desenho metodológico da pesquisa, conforme já mencionado, traduziu-se numa triangulação de estratégias de investigação, de combinação de métodos e técnicas, por meio do estudo de diferentes fontes bibliográficas e documentais, a fim de qualificar a análise.

Utilizamos como eixos de análise os aspectos da Governança, e do Econômico-Financeiro, proposto por Costa (2008) que, ao lado da Estrutura, Resultados e Impactos da Intervenção, são determinantes para o bom desempenho de um programa.

Segunda Costa (2008, grifos nossos), o eixo da Governança converge para a análise dos seguintes critérios:

- Implementação: referente aos **arranjos operacionais e organizacionais**. Na dimensão operacional trata-se de identificar as formas de seleção dos beneficiários, os critérios de elegibilidade existentes, bem como a identificação dos recursos humanos;

- Voz e participação: julga-se necessário identificar, descrever e analisar as formas existentes de coleta de informações acerca da opinião de usuários sobre a intervenção, de captação de demandas e de **participação e controle social**;

- Regras legais: o foco volta-se para o **arcabouço jurídico-normativo e administrativo** em que o programa se apóia.

Com relação à implementação e gestão, buscou-se identificar as formas de seleção dos beneficiários, os critérios de elegibilidade existentes, bem como os recursos humanos disponíveis para dar conta da demanda; os mecanismos de controle social adotados; os sistemas de monitoramento e avaliação e os fundamentos legais que sustentam o Programa.

Referente ao eixo Econômico-Financeiro levou-se em consideração a eficiência técnica e alocativa dos recursos (COSTA,

2008); no caso específico, deste trabalho, os recursos financeiros destinados ao PAEVS. O que se considera neste eixo é, efetivamente, aferir se os recursos são suficientes para os fins propostos, se estão sendo disponibilizados em tempo hábil, o fluxo de alocação e sua capacidade de direcionamento para os fins propostos.

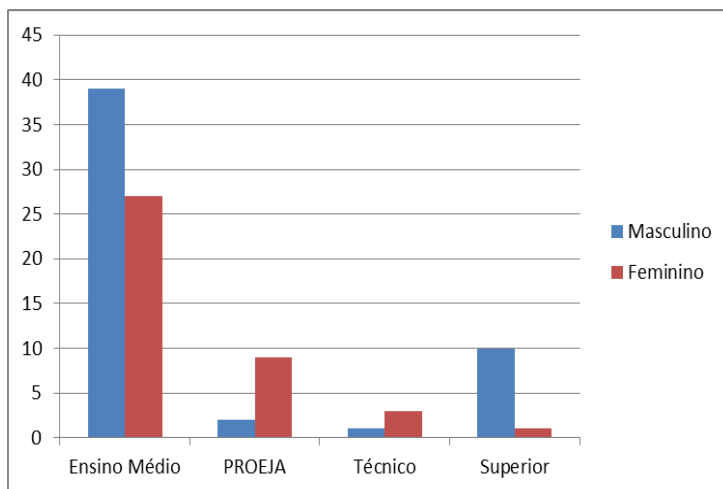
4 DAS DESCOBERTAS DA PESQUISA

4.1 Da caracterização acadêmica dos sujeitos pesquisados

Entende-se que, antes de iniciarmos as reflexões acerca dos resultados obtidos, faz-se necessário caracterizar os sujeitos da pesquisa, por meio das seguintes variáveis: sexo, faixa etária e modalidade de ensino.

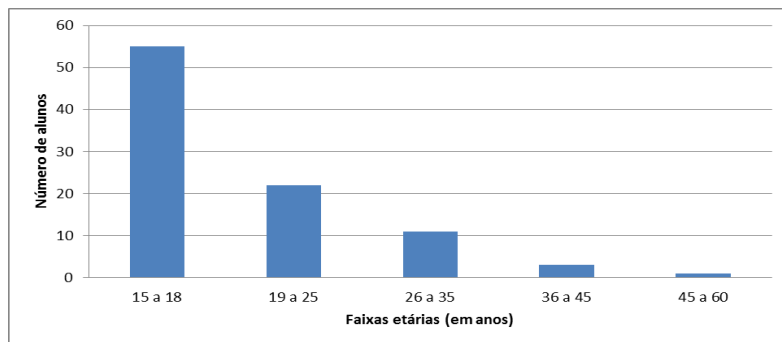
No que se refere à variável sexo, dos 92 alunos que responderam à pesquisa, 40 são do sexo feminino e 52 do sexo masculino, refletindo uma nova configuração no público da EPT, diferente daquela que caracterizou as décadas anteriores, cujo público masculino era predominante. Essa nova realidade se deve, principalmente, ao processo de inserção feminina no espaço público, antes de domínio masculino.

Gráfico 1 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: sexo



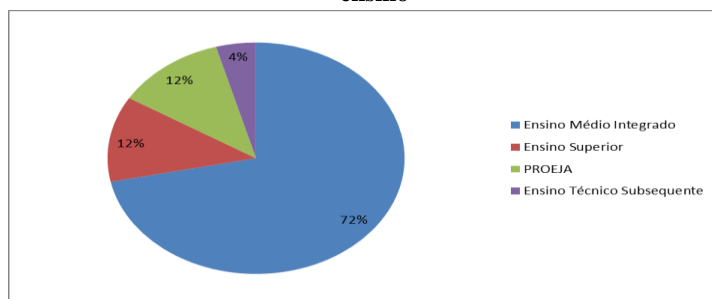
Fonte: dados da autora.

No quesito faixa etária, o gráfico, abaixo, destaca que, a grande parte dos alunos, atendidos pelo PAEVS, encontra-se na faixa entre 15 e 18 anos, seguido pelo público entre 19 e 25 anos. Em proporções menores, verificamos aqueles que se encontram em outras faixas, caracterizando os jovens e adultos matriculados nos cursos superiores e de nível médio, na modalidade PROEJA.

Gráfico 2 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: faixa etária

Fonte: dados da autora.

Por fim, referente à variável modalidade de ensino, o gráfico abaixo, revela que do universo de alunos que responderam à pesquisa 72 % se encontram matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio¹⁰⁵. O gráfico, igualmente, destaca a heterogeneidade do público atendido pelo Programa, matriculado em diferentes modalidades de ensino¹⁰⁶, esta uma das singularidades do IF-SC.

Gráfico 3 - Perfil dos Alunos que responderam à pesquisa: modalidade de ensino

Fonte: dados da autora.

¹⁰⁵ Essa modalidade de ensino demanda a permanência do aluno, na instituição de ensino, em determinados dias, em período integral.

¹⁰⁶ Em 2011, foi ofertado um curso FIC, de curta duração, sendo 7 alunos, atendidos pelo PAEVS, no 1º semestre. Alguns alunos foram contatados, mas não se dispuseram a participar da pesquisa. Neste início de 2012 nenhum curso, nesta modalidade, foi ofertado.

4.2 Dos resultados da pesquisa

4.2.1 Dos eixos de análise

Conforme já pontuado, no capítulo anterior, foi adotada como matriz de análise os **eixos** Governança e Econômico-Financeiro, fundamentais para verificar a qualidade da implementação e gestão de um programa. Esses, por sua vez, desdobraram-se em **dimensões de análise** que tiveram como parâmetro **variáveis** e **indicadores**, sugeridos por Costa (2008, p. 22-25).¹⁰⁷

A seguir, destacaremos os principais aspectos referentes aos eixos de análise propostos.

Eixo da Governança

Critério de Análise: Implementação

Dimensão: Operacional

Variáveis:

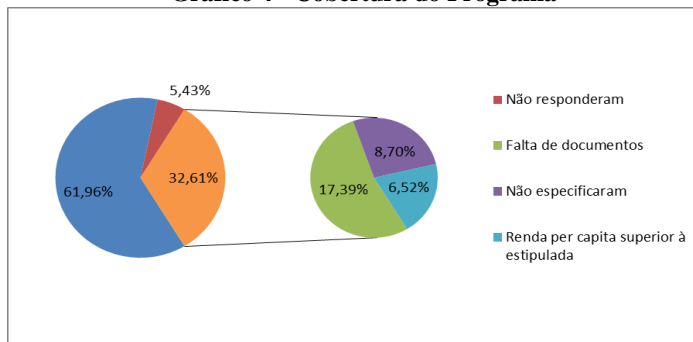
- População-alvo coberta;
- Critérios de elegibilidade da população-alvo;
- Transparência na utilização dos critérios de elegibilidade;
- Recursos humanos envolvidos na execução da política.

Indicadores:

- Quantitativo de atendimentos;
- Corte de renda proposto;
- Divulgação e publicização dos critérios;
- Quantitativo de recursos humanos envolvidos.

Referente à cobertura do Programa, que questionou se os alunos foram excluídos do Edital, anteriormente, o gráfico a seguir aponta:

¹⁰⁷ Grifos nossos.

Gráfico 4 - Cobertura do Programa¹⁰⁸

Fonte: dados da autora.

O PAEVS utiliza o critério de renda como determinante para o ingresso. No último edital, publicado em 2012, foi estipulado, como corte de renda, o valor de R\$ 311,00¹⁰⁹, o que resultou numa lista de espera de 129 alunos¹¹⁰ e no indeferimento de outros 184 alunos, em função da renda extrapolar o corte previsto em edital e da ausência de documentos comprobatórios. Assim, apenas 192 foram atendidos, resultando numa demanda reprimida de 313 alunos. O segundo edital, lançado na metade do 1º semestre de 2012, teve 163 inscritos e apenas 19 selecionados, sendo 144 o número de alunos não atendidos¹¹¹. Totalizando os dois editais, estão sendo atendidos, neste primeiro semestre de 2012, 211 alunos.

No ano de 2011 todos os alunos que se inscreveram foram atendidos, respeitando o corte de renda previsto, na época, em Edital.

Assim, fazendo um paralelo entre os anos de 2011 e 2012 tivemos um decréscimo no número de alunos atendidos: 326 e 211, respectivamente; sendo, portanto, insuficiente a cobertura do Programa.

Os dados quantitativos levantados atestam que o Programa não está conseguindo atender ao universo de alunos que se inscrevem no processo (muitos, inclusive, que preenchem os requisitos), resultando

¹⁰⁸ O gráfico menor tem a finalidade de estratificar os motivos do não atendimento.

¹⁰⁹ Referente a meio salário-mínimo.

¹¹⁰ Esses enquadravam-se dentro dos critérios; porém, não foram atendidos dada à indisponibilidade de recursos orçamentários.

¹¹¹ Uma grande parte dos alunos que se inscreveram no 1º edital (e não foram atendidos) participaram, novamente, do 2º edital.

numa demanda reprimida que, muitas vezes, vê-se obrigada a desistir do curso. Logo, o “mérito” de ser contemplado é pela condição socioeconômica, utilizada como critério de seleção, configurando-a como uma política focalizada que, ao selecionar, reduz seu poder de alcance, esta, marca das políticas educacionais gestadas no Estado de cunho neoliberal. Retoma-se, aqui, o conceito de cidadania invertida (FLEURY, 1994), marcado pela focalização e seletividade dos segmentos excluídos.

O depoimento de um aluno - que sofre a perversão do critério de inserção no programa - retrata bem essa realidade: “Eu acho horrível todo o semestre ter que ser cada vez mais pobre para receber o auxílio” (aluno do Curso Técnico Integrado)¹¹², refletindo a sua percepção de subalternidade e indignação face ao processo.

Logo, dentre os “vulneráveis” selecionam-se quais serão atendidos, de acordo com a disponibilidade orçamentária. Vale lembrar que, hoje, os recursos destinados para a implementação da PAE são alocados, exclusivamente, no PAEVS, sem contemplar os demais programas previstos. E esse é o direcionamento imputado pelos organismos financeiros internacionais que apregoam a focalização de grupos de maior risco, em detrimento da universalização dos direitos. Com esse entendimento, buscam “aliviar” a situação de pobreza desses contingentes, com vistas à manutenção do *status* vigente.

Portanto, não se contempla o princípio da universalização da assistência estudantil, que parametriza a PAE do IF-SC, ao restringir o acesso, em função do corte de renda, focalizado naqueles alunos em situação de vulnerabilidade social.

A expansão da Rede Federal de EPT, por meio da criação dos IFs, também tem suas implicações, na medida em que aumenta o número de alunos, muitos deles que demandam programas de assistência estudantil. A prova disso foi a inscrição recorde, no PAEVS, em 2012: pouco mais de 2000 alunos¹¹³.

Com a democratização da educação, proposta pelo Governo Federal, à EPT tem sido atribuída a responsabilização pela inclusão de diferentes grupos sociais. O resultado tem sido a diversificação do seu público discente que vem se configurando num dos maiores desafios para a Instituição. Nesse contexto, a ausência de um levantamento sobre o perfil dos alunos matriculados no IF-SC torna-se um elemento dificultador na implementação e gestão da PAE, por não proporcionar

¹¹² Os depoimentos foram reproduzidos na íntegra.

¹¹³ Considerando todos os Campi.

um diagnóstico real do número de alunos que se encaixariam nos critérios de seleção do PAEVS; ou seja, daria-nos a exata dimensão da demanda. E isso interfere, igualmente, nos processos avaliativos, dada a ausência de dados estatísticos, fidedignos, acerca da realidade situacional dos alunos.

Foi recorrente, nos questionários, a solicitação por ampliar o número de alunos atendidos pelo PAEVS. Sugerem, igualmente, que se amplie o valor do corte de renda proposto, seguido pela revisão do rol de documentos comprobatórios previstos em edital, uma vez que os solicitados não revelam a real situação da família. Pleiteiam que gastos com água, luz, condomínio, sejam igualmente considerados, por se configurarem em gastos fixos mensais; hoje não computados no momento da análise socioeconômica.

Foi, igualmente, recorrente nos depoimentos que somente a entrega de documentos comprobatórios não atesta a real situação do aluno. Para tanto, sugerem a realização de entrevistas e visitas domiciliares¹¹⁴, a fim de trazer novos elementos que subsidiem o parecer dado pelo Assistente Social.

Os próprios alunos atribuem a esses instrumentais um caráter de controle, sendo os mesmos necessários, a fim de que somente “quem precisa” seja atendido, reforçando o *viés* assistencialista que marcou a trajetória das políticas públicas brasileiras; de que somente os mais pobres devam ser atendidos. Logo, o “merecimento” de receber o auxílio é dado pela sua condição de pobreza.

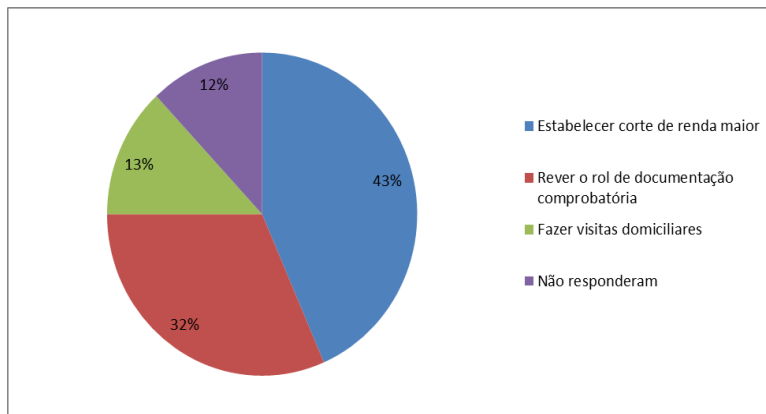
Dezenove alunos destacaram a necessidade de uma maior investigação acerca da situação do aluno, sendo destaque os seguintes discursos: “muita gente que não precisa recebe, tirando a oportunidade de quem realmente precisa” ou, ainda, “deveriam investigar se os documentos comprobatórios são verdadeiros” (depoimento de dois alunos do Curso Técnico Integrado). Outro aluno complementa: “há muita fraude nos documentos entregues; muitos alunos suprimem o salário dos pais, apresentando comprovação de apenas um deles” (aluno do Curso Técnico Integrado).

Percebe-se, portanto, ao mesmo tempo em que reforçam a necessidade de critérios mais rígidos e de um maior controle no processo de seleção, numa clara referência à focalização do PAEVS, solicitam a ampliação do Programa, numa perspectiva de universalização do atendimento. Sinalizam que por meio da universalização do Programa, estaria se eliminando as situações

¹¹⁴ Atribuindo-lhes um caráter quase que investigativo e policialesco.

inverídicas (ou “maquiadas”) da situação socioeconômica familiar que, atualmente, existem devido à meritocracia da política.

Gráfico 5 - Sugestão de melhorias nos critérios do PAEVS

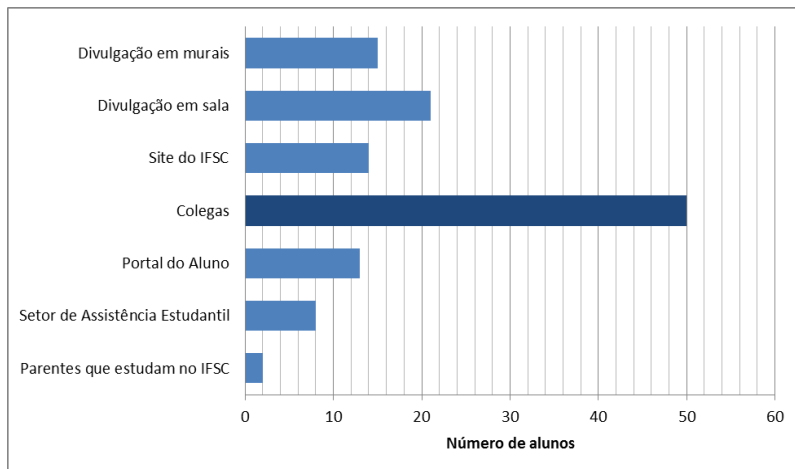


Fonte: dados da autora.

No que se refere ao quesito divulgação e publicização do Programa foi destaque, pelos alunos, nos depoimentos, que foram cientificados acerca do PAEVS pelos próprios colegas de classe, seguido pela divulgação em sala de aula, feita por profissionais da Coordenadoria Pedagógica, e em murais de divulgação, situados em pontos estratégicos da Instituição. Outras formas de divulgação, descritas a seguir, foram assinaladas; porém, numa recorrência menor. Isso demonstra que os próprios alunos conseguem estabelecer um canal de comunicação importante e eficiente, com o intuito de socializar os serviços que a instituição oferece.

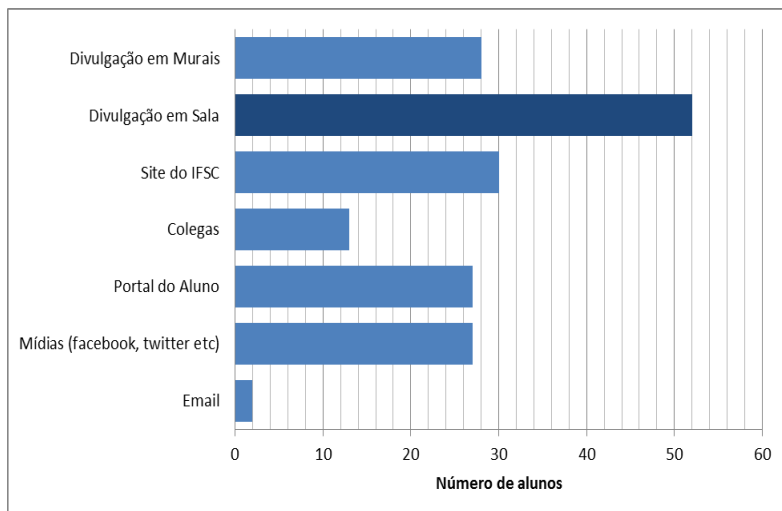
Quando questionados sobre qual seria a melhor forma de divulgação do Programa, foi evidenciado nos questionários entregues, a divulgação em sala de aula, estratégia que vem sendo adotada e que vem demandando, atualmente, um esforço da Coordenadoria Pedagógica, dado o considerável número de turmas em andamento: 227. Vale destacar que todas as formas de divulgação, descritas abaixo, vêm sendo adotadas no Campus Florianópolis, a fim de que um maior número de alunos fique sabendo da existência do PAEVS.

Gráfico 6 - Meios de divulgação pelos quais foram cientificados sobre o PAEVS



Fonte: dados da autora.

Gráfico 7- Meios de divulgação sugeridos pelos alunos



Fonte: dados da autora.

Destacamos, aqui, um aspecto contraditório do Programa: investe-se na divulgação, mas não se consegue atender a demanda. O excesso de alunos que procuram pelo atendimento é confrontado com a escassez de recursos orçamentários. E esse se configura num dos maiores limitadores para o sucesso do Programa: a ausência de recursos financeiros.

Como coadjuvante desse processo, outro limitador é o quantitativo de recursos humanos envolvidos. Conforme já sinalizado, o Campus Florianópolis conta, em seu quadro de profissionais, com apenas um Assistente Social que, além do PAEVS, tem que dar conta de outras demandas recorrentes no âmbito escolar. Em função disso, o atendimento junto ao PAEVS torna-se bastante deficitário, dada a dificuldade de privilegiar por um trabalho contínuo junto aos professores¹¹⁵ e alunos. Nesse sentido, o trabalho fica restrito, praticamente, aos alunos que procuram, espontaneamente, o Setor de Assistência Estudantil.

A indisponibilidade de recursos humanos interfere, também, na própria operacionalização do Programa, desde o momento da seleção até o acompanhamento junto aos alunos, o que compromete a sua logística. No contexto atual, a atuação do Assistente Social, no Campus Florianópolis, fica muito limitada ao aspecto burocrático, dada a impossibilidade de nos valermos, pela ausência de um maior número de assistentes sociais, de outras estratégias de atendimento.

Logo, a prática cotidiana fica submersa no burocratismo, “presa” às rotinas administrativas e à racionalidade gerencial, tão incentivada pelos organismos multilaterais de financiamento. Sobre essa questão, Rizzotti (2010, p. 179) destaca que esse modelo de gestão estatal

guarda características do burocratismo, cujos efeitos podem ser identificados na falta de mobilidade da máquina administrativa para a adoção de novas condutas; na hierarquização de funções e atribuições existentes nas estruturas dos Órgãos Gestores [...]; na dificuldade de socializar informações e no apego às normas mais do que ao que elas poderiam representar em termos de resultados.

¹¹⁵ Que estabelecem um contato, quase que diário, com o público do PAEVS.

Porém, a assistência estudantil deve ir além dos procedimentos administrativos; ultrapassar o repasse de recursos financeiros. Deve ser assimilada, por toda a comunidade escolar, como uma política pública de direito e que, para tal, precisa ter o devido suporte, em termos de recursos financeiros e humanos.

Nesse caso, a necessidade de aumento no número de profissionais não se restringe, apenas, à área do Serviço Social; mas, estende-se à contratação de psicólogos, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, dentre outros profissionais, necessários à implementação da PAE, numa perspectiva de trabalho interdisciplinar que privilegia pelos programas, de caráter universal e a formação integral do aluno.

Eixo da Governança

Critério de Análise: Implementação

Dimensão: Organizacional

Variáveis:

- Estrutura organizacional;
- Tempo de existência;
- Recursos humanos envolvidos na gestão da política;

Indicadores:

- Grau de autonomia financeira, administrativa e política do Programa;
- Tempo de funcionamento efetivo do Programa.

Conforme já pontuado, o PAEVS tem pouco mais de um ano de implementação, o que não nos fornece elementos necessários para uma análise de resultados mas, sim, de processos. Porém, esse curto espaço de tempo já nos traz elementos suficientes para aferir os pontos positivos e os críticos do Programa.

Referente ao grau de autonomia atribuído aos profissionais responsáveis pela Gestão, essa se dá na destinação dos recursos propostos na rubrica orçamentária destinada para as ações de assistência estudantil. Porém, essa autonomia é relativa, na medida em que os recursos orçamentários previstos não oportunizam essa possibilidade. Cabe destacar que os alunos, destinatários da política, não tem nenhuma participação nesse processo, questão que será discutida mais adiante.

Por ser uma regulamentação institucional, o Campus não tem autonomia para deixar de implementar algumas das ações propostas pela Política de Assistência Estudantil; porém, pode agregar, conforme seu

interesse, outras ações não previstas pela política, por meio de recursos próprios, do Campus, destinados à assistência estudantil, mediante justificativa plausível¹¹⁶.

Eixo da Governança

Critério de Análise: Participação e Controle Social

Dimensão: Participação

Variáveis:

- Avaliação da qualidade da política pela população-alvo;
- Ouvidoria vinculada ao Programa;
- Participação e controle social;

Indicadores:

- Existência e frequência da avaliação;
- Frequência das atividades;
- Representação estudantil.

Quando do momento da implantação da PAE, toda a comunidade acadêmica teve participação ativa¹¹⁷ no seu delineamento; logo, ela é resultado de um coletivo de atores. Porém, esses momentos não vêm sendo oportunizados, segundo os alunos que responderam à pesquisa, na sua fase de implementação. Destacam a necessidade de um diálogo maior entre o Setor de Assistência Estudantil e os alunos atendidos, a fim de contribuírem para o sucesso da política. No Campus Florianópolis, especificamente, dada a sobrecarga de atividades no Setor de Assistência Estudantil - que além do Assistente Social não conta com nenhum profissional da área administrativa¹¹⁸ - foram poucos os espaços de discussão junto aos alunos atendidos. O acompanhamento acerca das atividades desenvolvidas se deu junto aos alunos, pontualmente, quando procuravam o Setor de Assistência Estudantil, a fim de questionarem os procedimentos adotados.

¹¹⁶ Em 2011, o Campus Florianópolis disponibilizou recursos extras para o atendimento de situações pontuais, ocorridas ao longo do semestre, resultantes do indeferimento de alguns alunos do edital, bem como de alunos que haviam ingressado na Instituição após o período de inscrição. Todos que pleitearam esse auxílio suplementar foram submetidos à entrevista, com intuito de subsidiar o parecer do Assistente Social.

¹¹⁷ Tanto servidores quanto alunos.

¹¹⁸ Os dois profissionais lotados no Setor foram afastados; um foi transferido para outro Setor e outro passou em concurso público em outra Instituição.

Resgata-se, aqui, o papel do Comitê Gestor, espaço de monitoramento das atividades; porém, que não conta com a participação dos alunos (ou pelo menos com um representante discente) nas suas reuniões, essa uma questão que já vem sendo refletida pelos próprios membros do Comitê, a fim de dar maior transparência ao processo e atribuir um caráter participativo à gestão da política, por meio do acompanhamento das ações por parte de todos os envolvidos. Assim, todos estariam comprometidos ao longo do processo, desde o planejamento das ações, passando pela implementação até a avaliação, numa perspectiva de gestão democrática. Logo, adotar-se-ia, de fato, um modelo de gestão participativa que privilegiaria pela definição de prioridades, desde os serviços a serem oferecidos até a destinação dos recursos orçamentários.¹¹⁹

Em 2011 foram realizados dois processos avaliativos junto aos alunos atendidos pelo PAEVS¹²⁰, por meio de questionários direcionados: um no 1º semestre de 2011 e outro no 2º semestre. A avaliação, de caráter não-obrigatório, contou com a participação de 33¹²¹ alunos, do Campus Florianópolis, no 1º semestre (de um total de 220 alunos atendidos) e 10 alunos no 2º (de um universo de 280 alunos). Os números revelam que a participação estudantil ainda é bastante incipiente no Campus Florianópolis, dado que vem a ser corroborado com o número de alunos que responderam ao questionário que subsidiou esta pesquisa. Assim, prevalecem formas despolitizadas de representação e participação estudantil. A própria ausência de canais e espaços de participação e controle social contribuiu para essa situação.

Houve pouca abertura dos alunos em relação à pesquisa. Quando questionados sobre essa resistência em participarem da pesquisa, alegaram o fato de não terem sido contemplados nos editais lançados em 2012¹²². Destacaram o descontentamento com o processo de seleção e com o PAEVS como um todo; por essa razão, não se sentiam parte do processo. Criticaram o fato de muitos alunos omitirem informações, a fim de serem contemplados, não atendendo, dessa forma, quem, de fato, precisa. A ausência de um sistema de ouvidoria próprio, onde os alunos possam trazer à baila os casos de fraude e má-fé, também contribuiu

¹¹⁹ Hoje, a definição dos recursos não conta com a participação dos maiores interessados: os alunos.

¹²⁰ Que contou com a participação dos alunos de todos os *Campi*.

¹²¹ A referida pesquisa contou com a participação de 626 alunos, de um total de 1290 alunos atendidos pelo PAEVS em Santa Catarina.

¹²² Acreditamos que o TCLE inibiu, bastante, a participação dos alunos.

para essa questão, por não terem um canal direto, onde fosse preservado o anonimato. Atualmente, os casos, sob suspeita, são remetidos ao Assistente Social do Campus, fato que inibe bastante, segundo os alunos, o repasse de tais informações, uma vez que precisam se expor. Em consultas anteriores, os alunos reforçaram a possibilidade de colocação de urnas, em pontos estratégicos do Campus, a fim de se sentirem mais confortáveis para relatar tais situações.

Logo, é *mister* ampliarmos os canais de diálogo com as instâncias envolvidas - uma vez que é papel do Assistente Social dinamizar e instrumentalizar a participação dos sujeitos sociais – com vistas à participação dos alunos ao longo do processo; deliberando sobre os encaminhamentos do PAEVS e avaliando a sua implementação.

Misoczki (2001, p. 8-9) destaca que

considerar formas organizacionais e práticas no setor público que sejam democratizantes e socialmente inclusivas, implica pensar aquelas em que os cidadãos são vistos como membros plenos da comunidade política, tendo acesso e exercitando direitos; as que promovem (respeitando sua autonomia) a organização da população em torno de temas de interesse comum; as que incluem o controle social sobre a gestão, o debate amplo e informando sobre questões de governo, e que abrem à população as decisões sobre essas questões.

Só assim, estaremos assumindo, de fato, o compromisso com uma educação emancipatória que contempla o “empoderamento” dos sujeitos. Uma perspectiva de educação que, segundo Gadotti (2012) forme sujeitos autônomos, pensantes e conscientes e que propicie o exercício da cidadania ativa, com vistas à construção da contrahegemonia, idealizada por Gramsci; de uma prática política voltada aos interesses da coletividade. Resgata-se, como uma experiência positiva, ao longo da pesquisa, a realização de grupos de discussão, no momento da aplicação da pesquisa, que oportunizou a socialização de percepções e concepções dos alunos sobre o Programa. A proposta é resgatar esses momentos, junto aos alunos, nos próximos semestres, a fim de qualificarmos a participação discente no processo de monitoramento e avaliação das ações, uma vez que são os sujeitos que usufruem dessa política e que têm muito a contribuir.

Assim, a participação estudantil transforma-se em elemento potencializador dos processos avaliativos, uma vez que os sujeitos destinatários trazem elementos importantes para a melhoria da performance da política.

Eixo da Governança

Critério de Análise: Condição Regulatória

Dimensão: Responsabilização

Variáveis:

- Monitoramento e análise dos processos.

Indicadores:

- Existência e tipo de mecanismos utilizados para o monitoramento e avaliação.

Conforme já sinalizado, ao longo desta Dissertação, os mecanismos de monitoramento e análise adotados resumem-se às reuniões do Comitê Gestor, às avaliações de satisfação dos usuários, realizadas semestralmente¹²³ e através do levantamento de dados estatísticos referentes à frequência e desempenho dos alunos atendidos pelo Programa. Sobre essa última atividade, em especial, cabe uma observação: ela ocorre no semestre posterior ao letivo; logo, não se tem ciência da situação real do aluno, correndo-se o risco de ser feito o depósito do recurso, sem saber, de fato, se o mesmo está frequente. E essa situação ocorreu no Campus Florianópolis, quando dois alunos continuaram recebendo o recurso, mesmo tendo abandonado o curso, ao longo do semestre. Porém, deve-se lembrar que o monitoramento supera a preocupação, unicamente, com as condicionalidades, sendo entendido como um mecanismo que abarque o programa como um todo.

A tímida participação dos professores, em 2011, também contribuiu para que o processo de monitoramento fosse falho. Atualmente, a participação vem sendo maior; porém, ainda muito restrita ao âmbito do controle de faltas, sem questionar os motivos por detrás dessa situação.

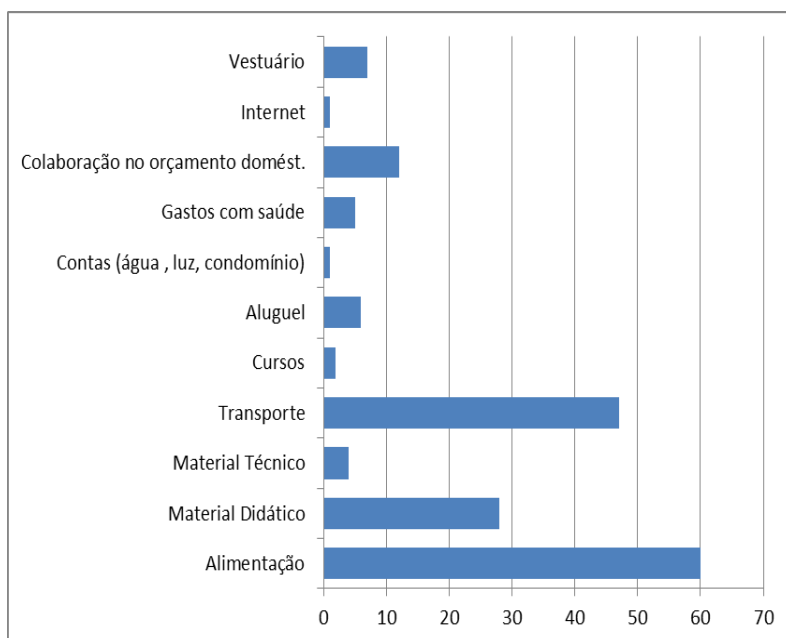
Nesse aspecto, a PAE é falha ao não especificar os mecanismos de monitoramento e sistemas de avaliação, resultando em acompanhamentos pontuais e descontínuos. A ausência de um banco de dados também é um dificultador no processo de monitoramento, esse um dos principais aliados da gestão.

¹²³ Conta com a adesão espontânea dos alunos.

Outra situação, decorrente desse contexto, foi o recebimento, por parte de uma aluna, de três valores, simultaneamente: o auxílio do PAEVS, o auxílio PROEJA¹²⁴ e bolsa de extensão. Conforme já destacado, o aluno pode acumular os benefícios; porém, deve informar essa situação, no momento da entrega dos documentos comprobatórios, quando estará sendo calculado o valor do PAEVS a ser repassado.

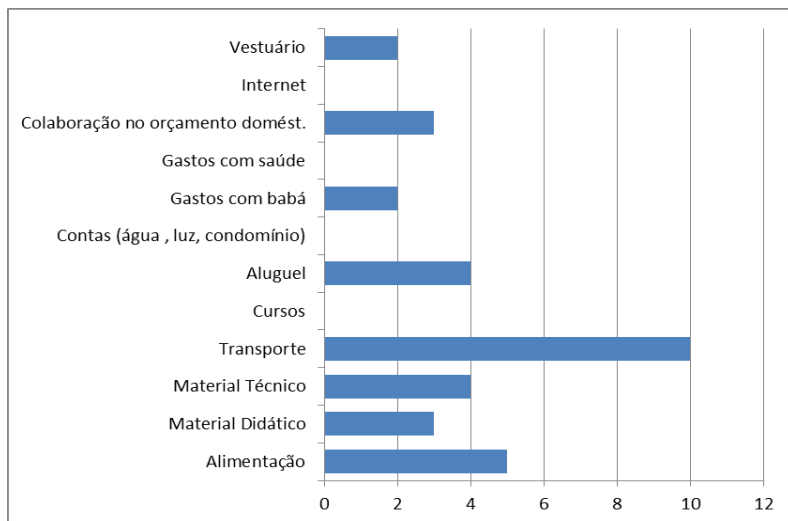
Outra questão, levantada pelo questionário, é a forma com que o recurso, repassado mensalmente para o aluno, vem sendo utilizado. Os gráficos, abaixo, estratificados por modalidade de ensino, demonstram que:

Gráfico 8 - Destino dos recursos- alunos do Nível Médio Integrado

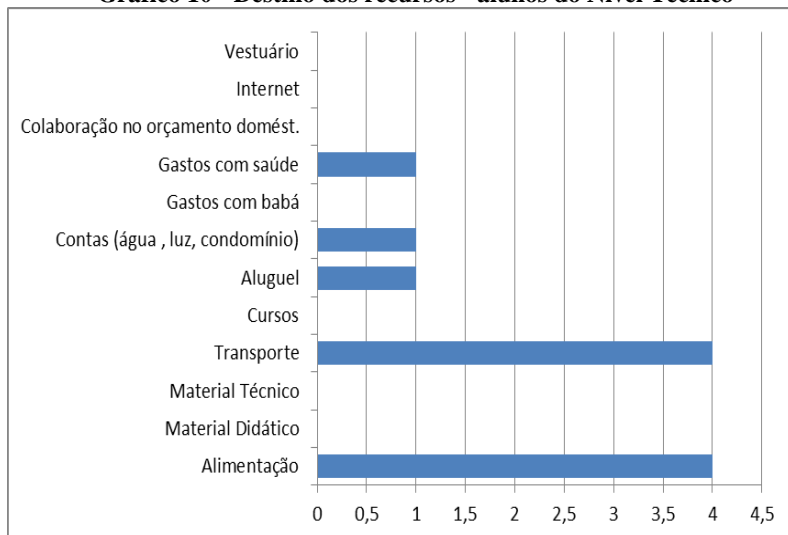


Fonte: dados da autora.

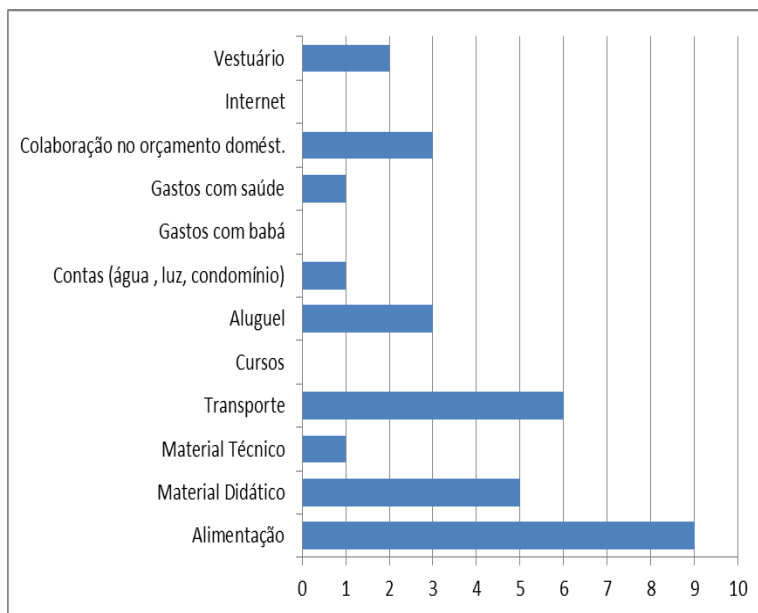
¹²⁴ Repassada a quantia, mensal, de R\$ 100,00 a todo aluno matriculado no PROEJA.

Gráfico 9 - Destino dos recursos - alunos do Nível Médio PROEJA

Fonte: dados da autora.

Gráfico 10 - Destino dos recursos - alunos do Nível Técnico

Fonte: dados da autora.

Gráfico 11 - Destino dos recursos- alunos do Nível Superior

Fonte: dados da autora.

Os gastos com alimentação e transporte foram quase unânimes em todas as modalidades de ensino; porém, gastos com o orçamento doméstico apareceram, numa recorrência maior, nas modalidades PROEJA e Superior, revelando que o aluno utiliza o recurso com outras demandas que não aquelas referentes à permanência escolar. Em alguns casos, por exemplo, o auxílio se transformou em fonte de renda.

Cruzando os dados, com base nas diferentes modalidades de ensino, os alunos do ensino médio integrado conseguem destinar os recursos para os gastos com transporte, alimentação e material didático, haja vista que a quase totalidade reside com os pais, enquanto que os alunos de outras modalidades precisam arcar com outros gastos que, também, interferem no seu processo de ensino. Muitos são chefes de família ou residem sozinhos, utilizando o recurso como complemento da renda familiar.

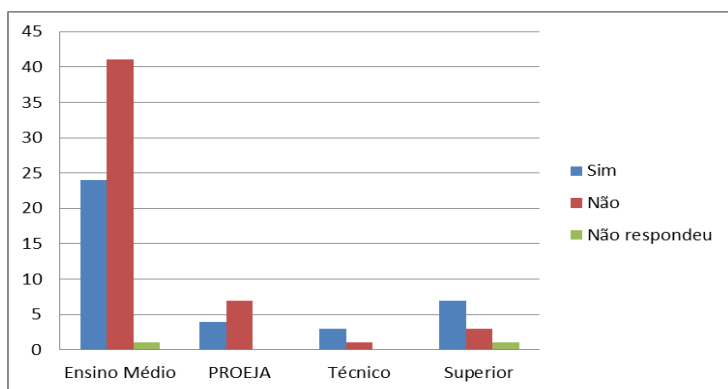
Essa situação ilustra uma nova realidade da família brasileira, onde o pai não é mais somente o único provedor da família¹²⁵; todos contribuem com o orçamento doméstico; e, os filhos, não fogem à regra. O próprio sistema capitalista exige que a família seja produtiva, sendo, cada vez mais, chamada a atender as necessidades de seus membros, em função da insuficiência de políticas públicas. Ressalta-se o papel da família na reorganização dos sistemas de proteção social, denominado por Bermúdez (2001) de “neofamiliarismo”, em que assume o lugar de proteção por excelência.¹²⁶

A utilização do recurso para outros fins - que não somente aqueles decorrentes com a permanência no curso - são reflexo da atual conjuntura, em que muitos precisam contribuir no orçamento familiar, em função da ausência de políticas públicas universais.

Logo, o auxílio foi incorporado à renda de algumas famílias, extrapolando os gastos decorrentes do curso. Em consequência disso, muitos alunos solicitam a manutenção do repasse no período das férias escolares.

Quando questionados se o valor recebido é suficiente para sua permanência no curso, muitos alunos consideraram que o valor recebido é insuficiente, uma vez que utilizam o recurso para outros fins, conforme demonstra o gráfico, a seguir:

Gráfico 12 - Nível de satisfação com relação ao valor recebido



Fonte: dados da autora.

¹²⁵ Visão reducionista e conservadora da família.

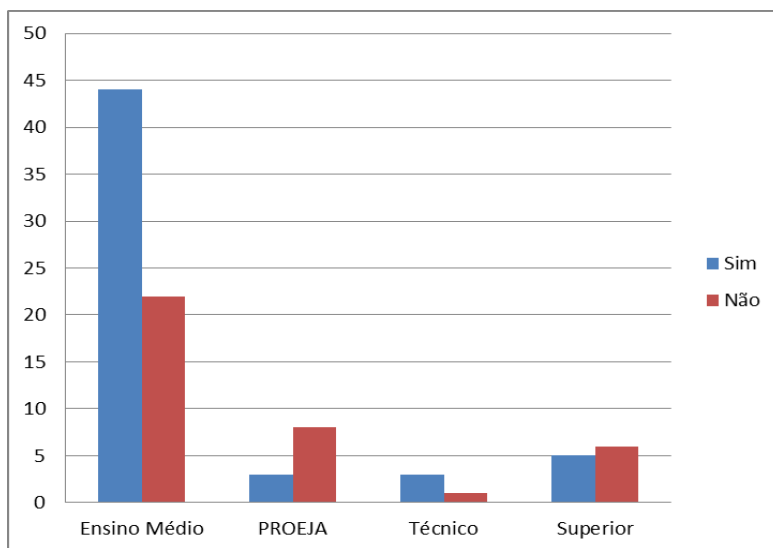
¹²⁶ Sobre essa questão recomenda-se a leitura dos trabalhos de Marta Campos e Regina Célia T. Miotto.

O gráfico 12 corrobora com a informação anterior, uma vez que os alunos das modalidades PROEJA e Superior precisam ampliar o destino do recurso; logo, o valor torna-se insuficiente.

Houve, igualmente, muitos questionamentos com relação à diminuição do valor recebido, uma vez que o teto máximo, em 2011, era de R\$ 557,00 e, agora, em 2012, é de R\$ 400,00. Esse decréscimo teve repercussões na vida de muitos alunos que utilizavam o valor anterior para arcar com as despesas domésticas.

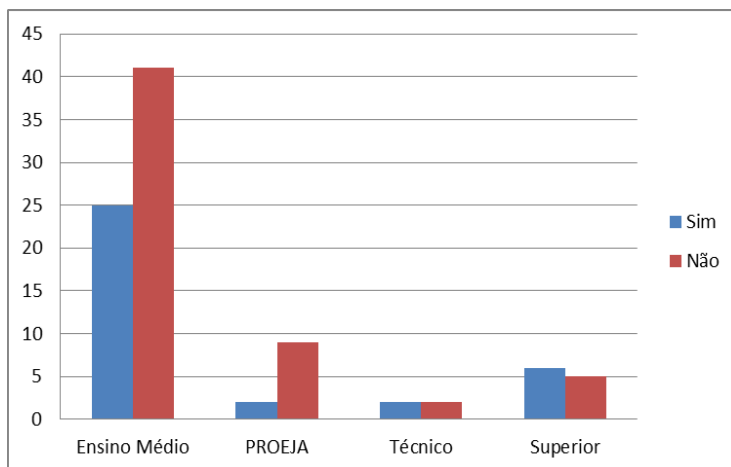
Os questionários trouxeram à tona uma outra questão: muitos alunos não têm conhecimento sobre os critérios de permanência no Programa, bem como sobre os mecanismos de contato com os gestores do Programa. Quando questionados: *Você conhece os critérios de permanência no PAEVS?* Ou, ainda: *Você conhece os mecanismos de contato com os gestores do PAEVS?* Os questionários apontaram que:

Gráfico 13 - Nível de conhecimento sobre os critérios de permanência no PAEVS



Fonte: dados da autora.

Gráfico 14 - Nível de conhecimento sobre os mecanismos de contato com os gestores



Fonte: dados da autora.

Esse diagnóstico reforça a necessidade de ampliação dos espaços de discussão da PAE junto aos usuários, com vistas à consolidação do caráter democrático e descentralizado da gestão.

Eixo da Governança

Critério de Análise: Regras Legais

Dimensão: Estabilidade

Variáveis:

- Fundamentos legais ou normativos que sustentam a intervenção.

Indicadores:

- Resoluções do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE, de nº 001/2010 e nº 054/2011.

A Política de Assistência Estudantil do IF-SC, e os programas a ela vinculados, têm como referência os documentos institucionais que enfatizam que a assistência estudantil deva dar conta do atendimento das necessidades dos estudantes, de maneira a privilegiar sua formação integral. Porém, tal indicativo não vem sendo oportunizado a todos, haja vista o elevado número de alunos que não são atendidos, em virtude das limitações orçamentárias. Logo, cerceia-se o direito à assistência estudantil, mecanismo de democratização das oportunidades de acesso e

permanência, tão propalada na Constituição Federal de 1988 e legislações ordinárias. A própria política de assistência estudantil cria, portanto, desigualdades, onde o próprio processo seletivo proposto estimula a competição, além de não oportunizar o acesso àqueles alunos que não dispõem de recursos tecnológicos para proceder à inscrição no PAEVS ou que não dominam a sua linguagem.¹²⁷ Logo, a exclusão já se dá pela via tecnológica.¹²⁸

Além disso, a diferenciação de valores, estratificados de acordo com a situação socioeconômica do aluno, vem se traduzindo num componente de ampliação da desigualdade, na medida em que os alunos alegam ter as mesmas necessidades no espaço escolar.

Logo, a proposta do MEC de oportunizar, a todos, uma educação inclusiva, vem se transformando numa política falaciosa de inclusão. Essa questão pode ser aferida quando os alunos foram questionados sobre a concepção que tinham de assistência estudantil. A quase totalidade dos alunos a caracterizou como uma “ajuda”, “apoio”¹²⁹ a sua permanência, não a vinculando a um direito constitucionalmente garantido e dever do Estado. Aliás, a palavra direito não apareceu em nenhum registro. Entendem, pois, essa política como uma concessão do governo.

Com base na leitura do *corpus* dos questionários, destacamos os discursos mais representativos sobre esse assunto¹³⁰: “uma **ajuda**¹³¹ financeira para permanência na instituição” (aluno do Curso Técnico Integrado) ou “uma grande **ajuda**, para continuar estudando, pois é difícil conciliar emprego e estudo” (aluno do Curso Superior).

O termo ajuda foi o mais recorrente nos questionários, seguido pela terminologia **auxílio**¹³², como demonstram os depoimentos, a seguir: “é um auxílio, retribuição dada pelo Governo [...], a fim de fomentar a formação de mão-de-obra técnica necessária para o desenvolvimento do país” (aluno do Curso Superior) ou, ainda, “é um investimento do país em seus futuros profissionais e futuros geradores de renda” (aluno do curso Superior) numa alusiva referência à teoria do

¹²⁷ São os chamados analfabetos digitais.

¹²⁸ Atualmente, o *Campus* Florianópolis disponibiliza de poucos espaços que oportunizem o uso de equipamentos de tecnologia.

¹²⁹ Termos recorrentes nos depoimentos.

¹³⁰ Em função da resistência com relação à pesquisa, as respostas foram curtas, o que dificultou, sobremaneira, a análise dos conteúdos.

¹³¹ Grifos nossos.

¹³² Grifos nossos.

capital humano; ou seja, à formação de recursos humanos para um mercado consumidor¹³³, tão difundido pelo Estado neoliberal.

E essa concepção de assistência estudantil, enquanto ajuda, tão passivamente aceita pelos alunos, é reflexo da focalização do PAEVS que adota critérios de elegibilidade para o atendimento das camadas mais pobres ou “mais vulneráveis”. Reitera-se a concepção de “cidadania invertida”, de não cidadão.

Assim, a essência focalizada desse programa, acaba por reforçar a cultura do favor, em que o aluno não a assimila numa perspectiva de direito, esse o imaginário da população usuária em relação à assistência estudantil (YAZBEK, 1993). O próprio processo seletivo, a que são submetidos, segunda a autora (YAZBEK, 1993) reforça essa posição de subalternidade, em que a “ajuda” está subordinada a um conjunto de verificações comprovadoras da necessidade.

Ainda com relação à assistência estudantil, os alunos reforçaram a sua importância para garantir a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, um maior aproveitamento acadêmico: “significa minha total permanência no curso” (aluno do Curso PROEJA); ou: “esse recurso nos dá a segurança de continuar com os estudos (aluno do Curso Técnico Integrado).

Outro aluno destaca: “meu rendimento melhorou muito” ou “o benefício contribui para a minha permanência no curso e possibilita que me dedique às atividades de pesquisa, ensino e extensão” (aluno do Curso Superior).

Para outros, conforme já mencionado, ela serve como fonte de renda, extrapolando os custos com a permanência escolar e oportunizando uma melhor qualidade de vida para a família: “é a minha única fonte de renda [...]” (aluno do Curso Superior); “com esse dinheiro posso ajudar minha mãe [...] a comprar comida, pagar o aluguel, a água e a luz [...]”; e, por fim, “[...] o auxílio propiciou que eu financiasse minha casa própria” (aluno do Curso Superior).

Nesse sentido, mesmo com todas as limitações apontadas, reconhecem que a assistência estudantil oportuniza a permanência e o êxito escolar, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida familiar.

Eixo Econômico-Financeiro

Critério de Análise: Eficiência da gestão econômico-financeira

Dimensão: Magnitude dos recursos financeiros

¹³³ Adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

Variáveis:

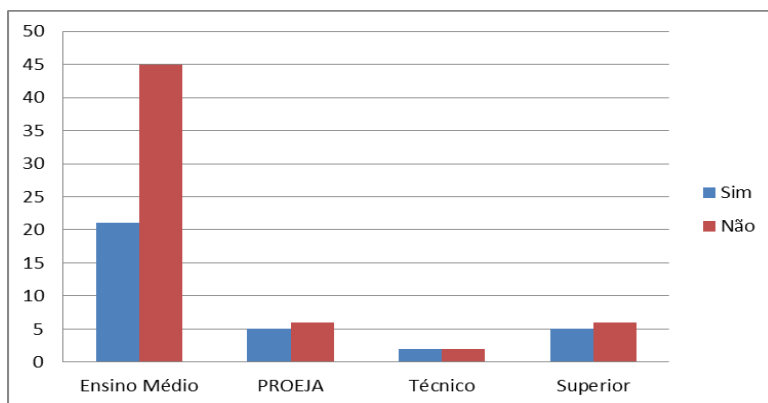
- Recursos alocados para o Programa;
- Regularidade com que os recursos são repassados ao Programa.

Indicadores:

- Periodicidade dos repasses;
- Número de vezes em que houve interrupções no repasse;
- Justificativa para as interrupções.

Quando questionados se tiveram dificuldades com os depósitos bancários, os alunos manifestaram-se da seguinte forma:

Gráfico 15 - Nível de satisfação com relação aos depósitos bancários



Fonte: dados da autora.

O resultado foi bastante elucidativo, tendo em vista que a quase totalidade de alunos atendidos pelo Programa em 2011 procurou o Setor de Assistência Estudantil para reclamar de atrasos constantes no pagamento do auxílio financeiro. Além disso, todos os alunos tinham a mesma data de referência para depósito, o que implica a demora no repasse dos recursos para todos, sem exceção. Alguns atrasos foram decorrentes da demora no repasse de recursos, do Governo Federal para o IF-SC. Em determinada ocasião, os alunos aguardaram por quase um mês a efetivação do depósito, comprometendo a frequência de muitos. Portanto, a gestão do recurso ainda é um problema que gera atrasos e discontinuidades no processo.

Por esse motivo, vem se privilegiando por um trabalho conjunto com o Setor Financeiro do Campus, desde 2011, por meio do

ajustamento de algumas rotinas administrativas, a fim de agilizar o processo.

Os alunos, através do questionário, reivindicaram a adoção de uma data-base para recebimento do auxílio, tendo em vista que, atualmente, não têm uma data de referência para o depósito, o que dificulta o gerenciamento do recurso.

Destacaram, também, que os problemas maiores com o atraso do auxílio ocorrem no início do semestre, dada a demora no processo de seleção dos alunos. Sugerem uma maior celeridade no processo, por meio de inscrições realizadas no período que precede o início do semestre letivo, a fim de otimizar o processo, sendo dada prioridade de atendimento aos que já recebem, conforme depoimento, a seguir: “[...] os editais deveriam abrir com maior antecedência. Da maneira como vem sendo feito, os alunos começam a receber o benefício já na metade do semestre”. (aluno do Curso Técnico Integrado).

Houve, igualmente, muitas reclamações com relação à demora na análise dos documentos comprobatórios e posterior divulgação dos resultados, que vem resultando na dilatação dos prazos estipulados em edital e, conseqüentemente, no atraso do repasse dos recursos.

Com relação ao montante investido na assistência estudantil, em 2011, foi disponibilizado para o PAEVS, mais precisamente para os alunos do Campus Florianópolis, o valor de R\$ 638.367, 48.

Mesmo com o incremento de recursos em 2012, a PAE do IF-SC ainda não conseguiu atingir seus objetivos: atender a todos os alunos, numa perspectiva de ampliação dos direitos.

Além disso, os entraves burocráticos contribuem para que a política, analisada, indiretamente, por meio de um de seus programas, o PAEVS, tenha suas limitações; porém, que não são suficientes para descaracterizar sua importância social. Assim, precisamos compreender essa política para além do repasse financeiro e legitimá-la enquanto uma política pública educacional.

Por isso, alguns aspectos necessitam de aprimoramento, como o trato das informações que subsidiarão as leituras de realidade, a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação e o fortalecimento do controle social, por meio da participação de todos os envolvidos no processo, a fim de fazermos valer a política de assistência estudantil, articulada com uma proposta de educação transformadora e emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um arrazoado de conjecturas sobre a assistência estudantil no IF-SC, ficou evidente o quanto ela é importante (e necessária) no processo de formação do aluno “ao evidenciar que a sua materialidade pode ser uma mediação para a garantia do direito à educação, possibilitando a permanência do aluno na escola” (SILVA, 2012); embora, haja uma certa resistência, por parte de muitos profissionais – na maioria das vezes velada – com relação ao repasse de recursos materiais.

A proposta de uma política unificada para todos os *Campi*, representou um salto qualitativo, não a reduzindo a ações pontuais e fragmentadas; porém, o déficit de recursos - humanos e financeiros - é um fator que vem fragilizando (e muito) o andamento e qualidade dos trabalhos. A existência de apenas um profissional de Serviço Social, no *Campus* Florianópolis, vem restringindo o atendimento das demandas dos usuários, bem como as institucionais. O resultado é uma prática fragmentada, burocratizada, que contribui para o desconhecimento da própria política de assistência estudantil por parte dos seus usuários. Essa questão ficou claramente evidenciada na pesquisa, por meio da pouca (ou nenhuma) intimidade dos alunos com os critérios de elegibilidade e condicionalidades do PAEVS, bem como sobre a concepção que têm de assistência estudantil: uma ajuda, auxílio, revelando o quanto desse imaginário social ainda está atrelado aos ranços históricos da política de assistência social no Brasil, marcada pelo assistencialismo e focalismo, em que o aluno se coloca numa posição de subalternidade, não se percebendo como detentor de um direito. Acreditamos que a pouca participação dos usuários no processo de implementação e gestão, contribui para a fragilidade dos processos. Nesse sentido, precisamos resgatar o protagonismo dos alunos, usuários da política, no processo de participação, resgatando o controle social; que a gestão da política fomente a participação dos alunos, com vistas a uma política efetivamente compartilhada e coletiva.

O fato de a PAE ser executada, de forma parcial, dada a indisponibilidade de recursos orçamentários, também influenciou na constituição dessa conjuntura. A não implementação dos programas de atendimento universal propostos na política, em detrimento de ações focalizadas, restringiu o alcance da política de assistência estudantil, impedindo a sua vinculação a uma política de inclusão universal. Esta prioridade, situa-se como um reflexo da adoção do modelo neoliberal que substitui o discurso universal pelo focalismo, apoiado em critérios

determinados pela lógica mercantil e não na perspectiva dos direitos enquanto política pública.

Portanto, um dos grandes desafios, nesse momento, é democratizar o debate, ampliando os espaços de discussão junto à comunidade escolar, pautado na discussão da assistência estudantil enquanto direito de todos e dever do Estado; enquanto uma política de inclusão social que precisa de investimentos.

Nesse sentido, estaremos assumindo uma concepção de educação coerente e comprometida com o projeto ético-político da profissão, na perspectiva da garantia dos direitos sociais e na ampliação da cidadania; uma educação emancipatória - essa a direção teórica e política assumida nesta Dissertação - que resgate a criticidade do sujeito, que contesta e reivindica seus direitos.

Logo, o PAEVS - que se revelou num excelente substrato para avaliarmos a Política de Assistência Estudantil do IF-SC - impõe-nos uma série de limites e desafios. Com vistas à melhoria nos processos de implementação e gestão, à qualificação do atendimento e a adequação dos serviços às demandas da população usuária, algumas adequações se fazem necessárias:

- Incremento em termos de recursos, financeiros e humanos, com a ênfase no trabalho interdisciplinar, a fim de aumentarmos o alcance da política;

- Necessidade de um financiamento permanente para a assistência estudantil, a fim de garantirmos a continuidade dos trabalhos, dando prioridade para a regulamentação dos programas universais;

- Implantação de um banco de dados que permita a análise diagnóstica sobre o perfil discente e o registro de informações pertinentes ao Programa; hoje, um dos problemas que inviabiliza a ação profissional. Sugere-se igualmente, nesse ponto, a padronização dos formulários de matrícula, com destaque para a inserção de informações relevantes para o Serviço Social. Acreditamos que, por meio de uma caracterização mais aprofundada, conseguiremos identificar quem são esses alunos e quais as necessidades que apresentam;

- Aprimoramento do uso de ferramentas tecnológicas, a fim de contribuir para o monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas, além de otimizar o trabalho do Assistente Social, liberando-o para outras atividades profissionais;

- Estabelecer um sistema de monitoramento, por meio da adoção de indicadores consistentes que subsidiem, de forma longitudinal, o processo avaliativo;

- Consolidação da política de assistência estudantil como uma política institucional de inclusão social, por meio da sensibilização da comunidade escolar;
- Ampliação dos espaços de participação discente, por meio da participação no Comitê Gestor e em outros espaços de discussão;
- Acompanhamento sistemático da execução orçamentária, a fim de evitar que o recurso previsto para a assistência estudantil seja utilizada para outros fins;
- Articulação da política educacional com as demais políticas setoriais, a fim de instaurar uma rede de proteção social.

Essas sugestões visam a melhoria da performance da política e a expansão da sua cobertura, não a restringindo a programas focalizados na pobreza, de cunho meritocrático, onde o aluno precisa comprovar a insuficiência da renda familiar para ser “merecedor” desse direito.

Precisamos ampliar as possibilidades da assistência estudantil, não a reduzindo a uma coletânea de leis circunscritas, apenas, ao campo teórico. Assim, ela deve assumir o compromisso com uma cidadania democrática e emancipatória que mantém estreita relação com a construção de uma sociedade mais justa. Entendemos que uma proposta de educação crítica, libertadora, emancipatória e de qualidade “implica em uma luta por uma assistência estudantil, na perspectiva da educação inclusiva como direito universal [...] ou não passará de um mero discurso ideológico” (SILVA, 2012).

Esperamos que este trabalho contribua para o aprofundamento do debate, dado que esse é um tema atual, além de subsidiar a prática profissional do Assistente Social na Rede Federal de EPT, dada a sua recente recepção.

Urge a construção de uma escola e sociedade democráticas, que pretenda a universalização do acesso, traduzindo-se numa experiência (trans)formadora, mediadora da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. V. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. Florianópolis, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. RJ: Graal, 1998.
- ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da política de educação superior pública. In: **Serviço Social em Revista**. v. 5, n. 1, jul/dez, 2002.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. SP: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Josimeire O. de. **O elo assistência e educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2003.
- AZEVEDO, Gustavo. Incluir é sinônimo de dignidade humana. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- BANCO MUNDIAL. **Diretrizes para aquisições no âmbito de empréstimos do BIRD e créditos da AID**. Washington D.C, 1997.
- BARREIRA, Maria Cecília R.N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras Editora, Lisboa: CPIHTS, 2000.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BERMÚDEZ, M. S.D.M. Políticas Sociales y Família: Estado de Bienestar y Neoliberalismo Familiarista. **Fronteiras**. Montevideú, Uruguay, n. 4, set. 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BONADÍO, Valderês M. R. **A proposta de avaliação da Política Municipal de Assistência Social na região administrativa de Presidente Prudente**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

BONASSA, Giselli. **A política de inclusão no IF-SC**: uma proposta de avaliação. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOSI, Maria Lúcia; MERCADO, Francisco (Org.). **Avaliação qualitativa de programas de saúde**: enfoques emergentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 12. ed. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 1 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em: 1 jun. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o PNAES. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/Decreto/>. Acesso em: 1 jun. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2008.

BULL, Thalita G. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do Serviço Social. In: **Revista Ser Social**. Política Social e direito à educação. v. 13, n. 29. Brasília, jul a dez de 2011.

CARDOSO, Claudete. **Efeitos da política de cotas na UnB**: uma análise do rendimento e evasão. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papirus, 1990.

CARVALHO, S. N. Avaliação de Programas Sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**. n. 17. São Paulo: 2003.

CASTANHAR, J. C; COSTA, F. L. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. In: 22º Encontro Anual da ANPAD, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Paula. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CEPAL. **La protección social de cara al futuro**: acceso, financiamiento y solidaridad. Chile: ONU/CEPAL, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Coletânea de Leis**. Santa Catarina: CRESS, 1999.

COSTA, Simone G. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

COSTA, Vera Lúcia, et al (Org.). **Efetividade das políticas de saúde**: experiências bem-sucedidas na América Latina. São Paulo: NEPP/UNICAMP, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. **Políticas Públicas**: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, Humberto; JUNIOR, José Paulo M. (Org.). São Paulo: Paulus, 2007.

FINATTI, Betty Elmer. **Assistência estudantil na Universidade Estadual de Londrina**. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 1994.

FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**: relatório final da pesquisa. Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Katálisis**. v. 10, nº 1. Florianópolis. jan./jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan/abr 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória.** Palestra proferida no II Fórum Mundial de Educação Profissional e transcrita pelo autor. Florianópolis, em 30 de maio de 2012.

GOMES, J.B. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília: MEC, 2005.

GONÇALVES, Viviane Satte Alam. **A assistência estudantil como política social no contexto da UFPel:** concepções, limites e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARTZ, Zulmira (Org.). **Avaliação em saúde**: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

HERKENHOFF, Maria Beatriz, et al. Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista. In: **Política Social e direito à educação**. vol. 13, n. 29. Brasília: jul/dez de 2011.

IENSUE, Geziela. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras**: entre a legitimidade e a eficácia. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Santa Catarina. **Documento Referência para a Assistência Estudantil do IF-SC**, 2010a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009a. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Santa Catarina. **Plano de Inclusão**. 2009b. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santa Catarina, 2009c. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Resolução CEPE/IFSC n° 001/2010**, de 30 de novembro de 2010. Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010b. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucoes_cepe2010/resolucao_cepe_001_2010.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Resolução CEPE/IFSC n° 054/2011**, de 12 de abril de 2011. Regulamenta o Programa de Atendimento Básico e o Programa

de Auxílio Complementar da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucao_2011_054%20vulnerabilidade.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2011.

IOSIF, Ranilce M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade social no Brasil. Tese de Doutorado, 2007.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília: abr/jun, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LEAL, Luciana de O. O Sistema de Cotas Raciais como Ação Afirmativa no Direito Brasileiro. In: **Revista da EMERJ**. v. 8, n.31, Rio de Janeiro: jul./set. 2005.

LÓPEZ, Graziela M. B. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil- anos 2000**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARX, K. Introdução a crítica da Economia Política. In: **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Prefácio para a crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELLI, Altair. **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. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MISOCZKI, M. C. Dilemas da burocracia no campo das políticas públicas: neutralidade, competição ou engajamento? **Organizações & Sociedade**. v. 8, n. 20, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 117. São Paulo: nov. 2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. In: **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 88. Campinas/SP: out/04.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade Social:** um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

NOGUEIRA, Vera M.R. **Direitos humanos:** a antinomia Igualdade X Equidade, 1996 (mimeo).

_____. **Focalização.** Florianópolis, [2011]. Trabalho não publicado.

_____. **O direito à saúde na reforma do Estado brasileiro:** a nova agenda dos anos 90. Tese (Doutorado). Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 112. São Paulo: mar/2001.

PACHECO, Sandra M. D. **Ações afirmativas na UFSC**: uma política de inclusão permanente. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAULA, Ana Paula P. de. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**. v. 45, n. 1, jan-mar/2005.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre Política Social como Política Pública e Direito de Cidadania. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. et al (Org.). **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Pluralismo de Bem-Estar ou configuração plural da política social sob o Neoliberalismo. In: BOSCHETTI, I., et al (Org.). **Política Social**: alternativas ao neoliberalismo. UNB. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2004.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e educação: olhares que se entrecruzam. In: **SS & Realidade**. v. 18, n. 2. Franca, 2009.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, out/2005.

RICO, Elizabeth de Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

RIZZOTTI, Maria Luiza. O processo de implantação do SUAS: uma reflexão sob a ótica da gestão. **Argumentum**. v. 2, n. 2, jul/dez/2010.

ROZEK, Marlene. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão & Ação**. v. 17, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2008.

SILVA, R.R.; BRANDÃO, D.B. **Os quatro elementos da avaliação**. Fonte Instituto para o Desenvolvimento Social, 2003.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SILVA, V. R. Parecer emitido para a banca de defesa de Dissertação de Luciana Martendal, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, em 27/08/2012.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: **Seminário Exclusão Social**, 1998, São Paulo, PUC. Anais: São Paulo, 1998.

YASBECK, M. C. Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social. In: **Cadernos Abong**, n. 19, vol. 1, 1997.

_____. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado junto aos alunos

Dados do Aluno

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Curso: _____

Módulo/Fase: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno () Integral

1. Você já participou de algum Edital do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS)?

2. () não () sim. Se sim, quantas vezes?

3. Você foi excluído do Edital anteriormente? () não () sim. Se sim, quantas vezes e quais os motivos?

4. Há quanto tempo recebe o auxílio-financeiro?

5. Como você soube da existência do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social?

() site do IFSC

() outras mídias (Facebook, Twitter, etc.)

() portal do aluno

() colegas

() divulgação em sala de aula

() divulgação em murais

() outras formas. Quais?

6. Para você qual a melhor forma de divulgação do Programa?

- site do IFSC
- outras mídias (Facebook, Twitter, etc.)
- portal do aluno
- colegas
- divulgação em sala de aula
- divulgação em murais
- outras formas. Quais? _____

7. Quais critérios de ingresso no Programa você gostaria de excluir, acrescentar ou melhorar?

- estabelecer corte de renda maior
- apresentar documentos comprobatórios
- outros. Quais? _____

8. Você conhece os critérios de permanência no Programa?

- não sim. Se sim, quais?

9. Você teve alguma dificuldade em ingressar no PAEVS?

- não sim. Se sim, quais?

10. Você conhece os mecanismos de contato com os responsáveis/gestores do Programa? não sim. Se sim, quais?

11. Quais as dificuldades que você teve em permanecer no PAEVS?

12. O valor recebido é suficiente para a sua permanência no curso?

() não () sim

13. Como você utiliza o auxílio recebido?

14. Você teve alguma dificuldade com os depósitos bancários? () não () sim. Se sim, quais?

15. Para você qual o significado de receber assistência estudantil?

16. Quais outras dificuldades ou críticas você tem ao Programa?

17. Sugestões de Melhoria:

Obrigada por sua colaboração!!

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida pela Assistente Social Luciana Martendal, matriculada no curso de Mestrado em Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este estudo tem como título “Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil voltados aos alunos do IF-SC” e seu principal objetivo é avaliar tais programas, mais especificamente, a eficácia de um deles, qual seja o Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS) que se caracteriza na oferta de auxílios, na forma de benefício financeiro, para auxiliar no atendimento às necessidades dos estudantes e favorecer a permanência e o êxito escolar.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, constando de questões pertinentes ao Programa em questão.

Destacamos que as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail de contato da coordenadora da pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Luciana Martendal
Telefone: 3221-0584
E-mail: lumtd@ifsc.edu.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

**Assinatura do aluno ou de seu representante legal
(para os menores de 18 anos)**

APÊNDICE C - Solicitação Autorização do Diretor do Campus Florianópolis

Florianópolis, 21 de março de 2012.

Prezado,
Prof. Maurício Gariba Júnior
 Diretor do Campus Florianópolis

Cumprimentando-o cordialmente, venho pelo presente solicitar autorização desta Direção para aplicação de questionário junto aos alunos atendidos pelo Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social, haja vista ser esta uma das etapas da pesquisa desenvolvida por mim, junto ao curso de Mestrado em Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina.

A referida pesquisa, que tem como título "Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil voltados aos alunos do IF-SC", apresenta como principal objetivo avaliar tais programas, mais especificamente, a eficácia de um deles, qual seja o Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social - que se caracteriza na oferta de auxílios, na forma de benefício financeiro, para auxiliar no atendimento às necessidades dos estudantes e favorecer a permanência e o êxito escolar.

Tal autorização se faz necessária devido à ausência de um Comitê de Ética institucional, apesar do indicativo de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser assinado pelo aluno ou por seu representante legal (para os menores de dezoito anos).

Aproveito o ensejo para agradecer o aceite desta Direção junto ao meu pedido de afastamento temporário para a finalização deste trabalho.

De acordo
em 22/03/2012
Marcos
 Marcos Martins
 Vice-Diretor Geral do Campus
 Florianópolis do IF-SC
 Portaria nº 187, D.O.U. 01/11/2011

Luciana Martendal
 Luciana Martendal

ANEXO A - Decreto n º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição:

DECRETA:

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

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

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

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

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

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas

especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

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

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos art.. 3º e 4º.

Art. 8º 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.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad