UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

THALITA CUNHA MOTTA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INCLUSÃO SOCIAL: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN

RECIFE
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

THALITA CUNHA MOTTA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INCLUSÃO SOCIAL:
mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Profª Drª Janete Maria Lins de Azevedo.

Linha de Pesquisa: Política educacional, Planejamento e Gestão da Educação

RECIFE
2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M813a Motta, Thalita Cunha.
Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN / Thalita Cunha Motta. – 2017.
313 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Janete Maria Lins de Azevedo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexo.

1. Educação e Estado. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 3. Estudantes - Auxílio financeiro - Política governamental. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Azevedo, Janete Maria Lins de. II. Título.

379 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-47)

THALITA CUNHA MOTTA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INCLUSÃO SOCIAL: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 16/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Janete Maria Lins de Azevedo (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (Examinador Externo)
Universidade Federal de Goiás

_____

Profª. Drª. Maria da Salete Barboza de Farias (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

_____

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª.Luciana Rosa Marques (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Recife, fevereiro de 2017

Dedico esse trabalho à minha família e, especialmente aos estudantes e trabalhadores da educação em luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muitíssimo a todas as pessoas e instituições que participaram, acompanharam, apoiaram e/ou se fizeram presentes, no desenvolvimento deste trabalho.

Em especial, agradeço à minha família e amigos por todo amor e confiança que recebi, estiveram comigo e construíram minhas forças para continuar, mesmo quando reclamaram minha ausência, distância, cansaço e agonia durante esses vários anos de andanças, trabalho e estudo. A Onã (e aos

nossos naninhos – gatos adotados com amor), companheiro querido que suportou meu *stress*, me compreendeu, acompanhou e ainda acompanha, com muito carinho e dedicação, as reviravoltas dessa minha vida. Cabe-nos continuar afirmando:

Valeu a pena? tudo vale a pena se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.
Fernando Pessoa. Mar Português. 1934.

Agradeço também a todos os colegas e docentes da turma 11, do Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFPE, que, em nossa convivência, durante o curso, propiciaram-me aprendizagens, a partir de suas experiências de vida e trabalho. Agradeço, também, aos professores e colegas dos cursos de graduação e especialização, já concluídos, que contribuíram para minha chegada até este momento.

Ao professor Dr. Berto Machado, *in memoriam*, por ter me apresentado o mundo acadêmico da universidade, com tantas possibilidades e limites. Por todas as aulas de Sociologia da Educação no 2º período da graduação em Pedagogia. Pela vivacidade, pela luta sindical, pelo exemplo de profissional.

À professora Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, professora e pesquisadora também presente na minha formação profissional, desde o início do meu curso de graduação em Pedagogia, na minha Iniciação Científica no campo das políticas educacionais, nos primeiros estudos e reflexões sobre o tema, que ainda se fazem presentes nas minhas análises atuais. Admiro e respeito seu afinco pelo trabalho.

À professora Dra. Janete Maria Lins de Azevedo, orientadora deste trabalho, companheira sensível, experiente, sábia e sagaz, presente nas minhas pesquisas desde o curso de Mestrado. Ela sempre foi docente atenta às necessidades estudantis e, assim,

teve importante papel de incentivadora dos nossos objetivos e persistência em todas as lutas político-pedagógicas que vivenciamos nesses anos de orientação.

As professoras Drª Ana Lúcia Félix e Drª Edilene Rocha Guimarães que participaram da banca de qualificação desse trabalho. Muito contribuíram para o redirecionamento e enriquecimento dessa pesquisa. Sou grata.

Agradeço igualmente aos docentes participantes da banca examinadora da defesa dessa tese, Dr. Luiz Fernandes Dourado, Drª. Maria da Salete Barboza de Farias, Dr. Alfredo Macedo Gomes e Drª. Luciana Rosa Marques que gentilmente muito contribuíram para o aprimoramento do trabalho e tanto incentivaram a continuidade da nossa luta político-pedagógica.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, aos *campi* participantes da pesquisa, e às pessoas que se dispuseram a abrir suas portas, dividir seus conhecimentos e experiências.

Aos meus colegas de trabalho, docentes e técnicos, que se fizeram amigos e parceiros no compartilhamento de ideias, angústias e alegrias. Especialmente, àqueles que, como eu, vivenciaram o desafio de ser docentes-estudantes, conciliando trabalho e estudo e superando o cansaço das viagens e das múltiplas exigências da vida.

Agradeço a professora Dra. Ilane Ferreira Cavalcante pelo exemplo de profissional, pela generosidade e pela competente revisão linguística desse trabalho.

A todos os meus ex e atuais alunos dos cursos de licenciatura (muitos já docentes com orgulho) que compartilharam comigo suas dúvidas, medos, dificuldades da vida em geral, mas, também suas esperanças, alegrias e conquistas. Ensinaram-me, desafiaram-me e motivaram-me tanto.

Sem dúvida, todos muito me ensinaram e incentivaram a nunca deixar de buscar o aprimoramento e aprofundamento do conhecimento.

A todos, sou grata!

Ode marítima

Sozinho, no cais deserto, a esta manhã de Verão,
Olho prò lado da barra, olho prò Indefinido,
Olho e contenta-me ver,
[...]
Os paquetes que entram de manhã na barra
Trazem aos meus olhos consigo
O mistério alegre e triste de quem chega e parte.
Trazem memórias de cais afastados e doutros momentos
Doutro modo da mesma humanidade noutros pontos.
Todo o atracar, todo o largar de navio,
É - sinto-o em mim como o meu sangue –
Inconscientemente simbólico, terrivelmente
Ameaçador de significações metafísicas
Que perturbam em mim quem eu fui...

Ah, todo o cais é uma saudade de pedra!
E quando o navio larga do cais
E se repara de repente que se abriu um espaço
Entre o cais e o navio,
Vem-me, não sei porquê, uma angústia recente,
Uma névoa de sentimentos de tristeza
Que brilha ao sol das minhas angústias relvadas
Como a primeira janela onde a madrugada bate,
[...]
Sim, dum cais, dum cais dalgum modo material,
Real, visível como cais, cais realmente,
O Cais Absoluto por cujo modelo inconscientemente imitado,
Insensivelmente evocado,
Nós os homens construímos
Os nossos cais nos nossos portos,
Os nossos cais de pedra actual sobre água verdadeira,
Que depois de construídos se anunciam de repente
Coisas-Reais, Espíritos-Coisas, Entidades em Pedra-Almas,
A certos momentos nossos de sentimento-raiz
Quando no mundo-exterior como que se abre uma porta
E, sem que nada se altere,
Tudo se revela diverso.
[...]

Álvaro de Campos. 1915.

Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação.

Janete M. L. de Azevedo. 2004.

RESUMO

Nessa pesquisa realizamos estudo de caso sobre a Política de Assistência Estudantil (AE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), num contexto de significativas transformações da própria instituição e do cenário nacional, *locus* em que se situou a criação do Programa Nacional de AE (PNAES). O objetivo maior do estudo foi a análise dos discursos da política de AE do IFRN no contexto dos processos de transformação institucional e da política nacional de educação, entre os anos 2000 e 2015. Adotamos os aportes teórico-metodológicos da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e da Análise do Discurso Crítica de Norman Fairclough, com um *corpus* construído principalmente de análise documental, observações e entrevistas. Buscamos conhecer os primórdios da política de AE no Brasil e compreender o seu inter-relacionamento com o desenvolvimento das demais políticas de educação. Essas etapas permitiram contextualizar o objeto, analisando as bases conceituais e operacionais de gestão, financiamento e avaliação da política de AE no IFRN e suas relações com as políticas nacionais concernentes, com foco na questão da inclusão social. Pudemos verificar que ocorreram processos de recontextualização e mudanças discursivas na política de AE do IFRN evidenciados nos documentos e falas de gestores através de intertextualidades da política educacional do contexto de influência nacional e reinterpretações entre a história institucional e as mobilizações por uma EPCT com formação integral e emancipatória dos estudantes. O PNAES favoreceu o reconhecimento da AE enquanto política educacional no IFRN e contribuiu para a formalização de critérios de atendimento prioritário aos mais vulneráveis. Ainda assim, o texto do decreto n. 7.234/2010 dificulta o enfrentamento das desigualdades sociais e escolares no âmbito dos IFs, uma vez que se omite quanto à necessidade de atendimento do público de nível médio e técnico. Os discursos do IFRN demonstram o intento de romper com as concepções assistencialistas de AE provindas da origem da instituição em meados de 1910 e ampliar o atendimento. Com a política de cotas, a expansão institucional e o PNAES, o IFRN avançou em prol da defesa da AE como um direito estudantil, na perspectiva de uma inclusão sociodemocrática, uma vez que os dados demonstram ampliação do acesso de estudantes das classes populares e leque de ações de apoio à permanência estudantil. A complexificação da lógica operacional dessas ações refletiu na predominância da perspectiva focalizadora de atendimento aos mais vulneráveis nos programas de auxílios financeiros. Assim, a política de AE do IFRN segue o modelo de coexistência de atendimento universalista e focalista, o que pode ser estratégia de efetivação do direito à educação, num contexto de graves desigualdades. Para isso, a articulação entre a AE e a proposição político-pedagógica de formação integral dos estudantes no IFRN é uma estratégia fortalecedora da recontextualização e mudanças discursivas para a inclusão sociodemocrática.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil. Inclusão socioeducacional. PNAES. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Focalização e Exclusão.

ABSTRACT

In this research, we conducted a case study the Student Assistance (SA) Policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), in a context of significant changes in the institution and the national scenario, in which the creation of the National Program of Student Assistance (P*NAES).* The main objective of this study was to analyze the discourses of the IFRN's SA policy in the context of internal institutional transformation processes and the national education policy between 2000 and 2015. We have employed theoretical and methodological approaches from the Stephen Ball Policy Cycle approach and Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis, mostly compiled from documentary analysis, observations, and interviews. We sought to know about the beginnings of the AE policy in Brazil SA and to understand its interrelationship with the development of other educational policies. These stages allowed us to contextualize the study object, by analyzing the conceptual and operational bases of management, financing and evaluation of the AE policy in the IFRN and its relations to the relevant national policies, focusing on the issue of social inclusion. We found a process of recontextualization and discursive changes in the IFRN's SA policy observed in the documents and speeches by the directing board through intertextualities of the educational policy from the context of national influence and reinterpretations of both the institutional history and the mobilizations by an EPCT with complete and emancipatory training for the students. The PNAES favored the recognition of the SA as an educational policy in the IFRN contributed to the formalization of criteria for priority attention to the most vulnerable learners. Nevertheless, the text of the Federal Law no. 7.234 /2010 makes it difficult to cope with social and school inequalities within the Federal Institutes, as it ignores the need for aid to secondary and technical students from public school. The discourses of the IFRN show an attempt to break with the concepts of welfare provided by the SA that date back from the creation of the institution in the 1910's to increase the aid. After the policy of special spots, the expansion of both the institution itself as well as the PNAES; the IFRN advanced towards the defense of the SA as a right, aspiring socio-democratic inclusion, since the data collected demonstrates expansion of enrollments of students from economically lower classes and of actions to support their permanence in the institution. The complexity of the operational logic of these actions reflects in the predominant focus on the attention to the most vulnerable students included in the financial aid programs. Thus, the SA policy IFRN reflects the model of coexistence with a universalist and focal service, which can be strategy for the achievement of the right to education, in a context of serious inequalities. To that end, the combined work between the SA and the political-pedagogical proposition of integral formation of the IFRN students is a strengthening strategy of the recontextualization and discursive changes for the social and democratic inclusions.

Keywords: Student Assistance Policy. Socio-educational inclusion. PNAES. Federal Institute of Education Science and Technology. Focus and Exclusion.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous avons mené une étude de cas sur la politique d'aide aux étudiants (AE) de l'Institut fédéral de l'éducation, science et technologie du Rio Grande do Norte (IFRN), dans un contexte d'importantes transformations dans l'institution et de la scène nationale, *locus* où se trouvaient la création du Programme National de AE (PNAE). L'objectif principal de cette étude et l'analyse des discours de la politique d'Assistance aux étudiants (AE) au IFRN dans le contexte de la transformation institutionnelle interne et la politique nationale de l'éducation, entre le milieu des années 2000 et 2015. Nous avons adopté les contributions théoriques méthodologiques de l'approche du Cycle des Politiques de Stephen Ball et l'Analyse Critique du discours de Norman Fairclough, avec un corpus construit de l'analyse des documents, des observations et des entretiens. Nous cherchons à connaître les origines de la politique de l'AE au Brésil et à comprendre leur inter-relation avec le développement d'autres politiques d'éducation. Ces étapes ont permis de contextualiser l'objet en analysant les bases conceptuelles et opérationnelles de la gestion, le financement et l'évaluation de la politique de l'AE dans IFRN et ses relations avec les politiques nationales concernées, en mettant l'accent sur la question de l'inclusion sociale. Nous avons observé qu'ils ont eu lieu des processus de recontextualisation et des changements discursifs dans la politique de l'AE au IFRN démontrés dans des documents et discours des directeurs des institutions travers les intertextualities de la politique éducative du contexte de l'influence nationale et réinterprétations entre l'histoire institutionnelle et les mobilisations émancipatrice des étudiants. Le PNAE a favorisé la reconnaissance de l 'AE en tant que politique éducative au IFRN et dans les IFES et a contribué à la formalisation des critères de services prioritaires pour les plus vulnérables. Cépandant, le texte du décret n. 7234/2010, rend difficile d'affronter les inégalités sociales et scolaires au sein de l'IF, puisqu'il s'omet de la nécessité du service pour le publique des niveaux moyen et technique. Les discours au IFRN démontrent l'intention de rompre les conceptions paternalistes de l'AE issues du periode d'origine de l'institution à 1910 et étendre le service. Avec la politique des quotas, l'expansion institutionnelle et le PNAE, l'IFRN a avancé en faveur de la défense de L 'AE en tant que leur droit, du point de vue d'une inclusion social démocrate, puisque les données montrent le significatif accès des élèves des classes populaires, avec d'actions pour soutenir le séjour scolaire. La complexité de la logique opérationnelle de ces actions montrent la prédominance du point de vue de guider les personnes les plus vulnérables dans les programmes d'aide financière. Ainsi, la politique de l'AE est le modèle de la coexistence du service universel et focalisé, qui peut être une stratégie d'éxecuter le droit à l'éducation dans un contexte de graves inégalités. Pour cela, l'articulation entre l'AE et la proposition politique-pédagogique de la formation intégrale des étudiants dans l'IFRN est une stratégie pour enforcer la recontextualisation et les changements discursifs pour l'inclusion socio-démocrate.

Mots-clés: Politique d'aide aux étudiants. l'inclusion sociale et éducative. PNAE. Institut Fédéral de l'Éducation de la Science et de la Technologie. Ciblage et Exclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Avaliação em percentuais dos técnico-administrativos sobre a AE (2009-2012) 265
Gráfico 2: Avaliação em percentuais dos docentes sobre a AE (2009-2012) 266
Gráfico 3: Avaliação em percentuais dos Estudantes quanto a AE (2009-2012)..... 267
Gráfico 4: Percentual de respostas do item AE do questionário de autoavaliação referente aos técnicos, professores e estudantes (2013) 269
Gráfico 5: Produção científica coletada sobre o tema da AE 307

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bases de Dados Consultadas..... 42
Quadro 2: Documentos da AE Analisados..... 46
Quadro 3: Programas de AE Regulamentados (2000-2008) 155
Quadro 4: Ações de AE conforme descrição dos relatórios (2000-2008) 158
Quadro 5: Concepções da política de AE nos textos dos relatórios (2000-2008) 163
Quadro 6: Ações de AE nas áreas de Cultura e Artes, Educação e Cidadania e Esportes registradas nos relatórios por ano (2000-2008) 177
Quadro 7: Avaliações da política de AE nos textos dos relatórios (2000-2008) 182
Quadro 8: Descrição Documental dos Programas de AE (2009-2015) 199
Quadro 9: Descrição Documental de outras ações de AE (2009-2015)..... 203
Quadro 10: Concepções da política de AE nos textos dos relatórios (2009-2015)..... 212
Quadro 11: Trechos dos textos dos relatórios de gestão sobre as formas de atendimento da política de AE do IFRN (2009-2015) 223
Quadro 12: Ações nas áreas de Cultura e Artes, Educação e Cidadania e Esportes registradas nos relatórios por ano (2010-2015) 258
Quadro 13: Avaliações da política de AE nos textos dos relatórios de gestão (2009-2015)..... 260
Quadro 14: Principais comentários de docentes, técnicos-administrativos e estudantes quanto a categoria Desconhecimento da Dimensão Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência a Estudantes e Egressos da Avaliação Institucional..... 269
Quadro 15: Principais comentários de docentes, técnicos-administrativos e estudantes quanto a categoria Sugestões da Dimensão Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência a Estudantes e Egressos da Avaliação Institucional..... 270
Quadro 16: Municípios atendidos pelo IFRN e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais..... 313

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Alunos matriculados no CEFET-RN por ano, níveis e modalidade de ensino (2000-2008)..... 143
Tabela 2: Alunos matriculados no CEFET-RN por faixa de renda familiar (2004-2008)..... 148
Tabela 3: Relação entre número de alunos matriculados e participantes em colegiados e comissões (2004-2008)..... 153
Tabela 4: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Saúde por tipo e ano de realização (2000-2008)..... 165
Tabela 5: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Assistência Psicológica por tipo e ano de realização (2000-2008)..... 166
Tabela 6: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Serviço Social por tipo e ano de realização (2000-2008)..... 167
Tabela 7: Números do Programa de Iniciação ao Trabalho (2000-2008)..... 172
Tabela 8: Números de estudantes atendidos, programas de AE e valor dos custos no período (2002-2008) 174
Tabela 9: Alunos matriculados no IFRN por níveis e modalidade de ensino (2009-2015)..... 190
Tabela 10: Alunos matriculados no IFRN por faixa de renda familiar (2009-2010)..... 191
Tabela 11: Percentual de alunos matriculados no IFRN por renda familiar *per capta* (2011-2015) 192
Tabela 12: Relação entre número de alunos matriculados e participantes em colegiados e comissões (2009-2010) 195
Tabela 13: Números de estudantes atendidos, programas de AE e valor dos custos no período 2009 a 2012..... 238
Tabela 14: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Saúde e Psicologia por tipo e ano de realização (2009-2010) 247
Tabela 15: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Serviço Social por tipo e ano de realização (2009-2010) 247
Tabela 16: Números de vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* (2013) 248
Tabela 17: Vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* e percentual em relação às matriculas (2014) 249
Tabela 18: Vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* e percentual em relação às matriculas (2015) 250

Tabela 19: Relação percentual entre números de matrículas e número de vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP (2014-2015) 251
Tabela 20: Números de inscrições no Programa de Iniciação Profissional e percentual de crescimento (2009; 2012-2013) 252
Tabela 21: Números de inscrições nos programas de Alimentação e Auxílio Transporte e percentual de crescimento (2012-2013) 252
Tabela 22: Número de estudantes atendidos em ações e programas de AE do IFRN por ano (2009-2015) 253
Tabela 23: Avaliação dos técnicos-administrativos quanto a AE (2009-2012)..... 265
Tabela 24: Avaliação dos docentes sobre a AE (2009-2012)..... 266
Tabela 25: Avaliação dos estudantes sobre a AE (2009-2012)..... 267
Tabela 26: Percentual de respostas do item AE do questionário de autoavaliação referente aos técnicos, professores e estudantes (2013)..... 268

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Assistência Estudantil
ALIM. – Alimentação
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA – Centro de Aprendizagem
Cad. – Cadastro
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio grande do Norte
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNSS - Conselho Nacional de Serviço Social
COAES – Coordenação de Atividades Estudantis
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSUP – Conselho Superior
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPCT
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DAE – Departamento de Assistência ao Estudante
DIGAE - Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPENN - Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste
ETFs – Escolas Técnicas Federais
ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC - Iniciação Científica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFEs - Instituições Federais de Ensino
IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense
IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IP – Iniciação Profissional
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MAT. – Matrícula
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NAPNE – Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PGAE - Percentual de Gastos com AE
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao transporte escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
ProUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PSE - Programa Saúde na Escola
PSC - Perfil Socioeconômico da Clientela
RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das universidades Federais
RN – Rio Grande do Norte
RU - Restaurante Universitário.
SENAC - Serviço Nacional do Comércio
SENAI - Serviço Nacional da Indústria
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública
SUS - Sistema Único de Saúde
TAE – Técnicos Administrativos em Educação
TRANSP. – Transporte
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFs – Unidades Federativas
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 19

2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO 27

2.1 Pesquisa em políticas educacionais na proposição do "ciclo de políticas" 33

2.2 O percurso metodológico da pesquisa 40

2.2.1 Caracterização do campo empírico 41

2.2.2 Procedimentos 42

3. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: PENSANDO A INCLUSÃO 54

3.1 A Inclusão Social entre modelos e características de políticas públicas sociais 62

3.2 A Assistência Estudantil: uma política educacional? 83

4. A POLÍTICA DE AE NO BRASIL E SEUS INTER-RELACIONAMENTOS COM A POLÍTICA EDUCACIONAL 90

4.1 O Nascedouro da Política Pública de AE no Brasil 90

4.2 A AE no Processo de Redemocratização do País e entre os Novos Regulamentos da Política Educacional Brasileira nos anos de 1980 a 2000 103

4.3 Perspectivas da AE a partir do estabelecimento do programa nacional PNAES e do PNE (2014-2024) 119

5. FACES DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AE NOS IDOS DE REFORMAS E TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS ENTRE 2000 E 2008 137

5.1 Elementos da história da AE na instituição investigada 138

5.2 Conhecendo o perfil do atendimento e as ações da AE (2000-2008) 142

5.3 Sobre a concepção da política de AE no período 2000-2008 160

5.4 O que dizem os registros institucionais do período entre 2000-2008 sobre as ações da Política de AE do CEFET-RN? 165

6. CONTEXTO DE MUDANÇAS INSTITUCIONAIS E DA AE NO PERÍODO 2009-2015: NOVA RECONTEXTUALIZAÇÃO E/OU MUDANÇA DISCURSIVAS? 186

6.1 Conhecendo a concretização da nova institucionalidade a partir do perfil de atendimento entre os anos 2009-2015 189

6.2 Concepção da política de AE do IFRN no período 2009-2015: entre a formalização do discurso e as mudanças discursivas no processo de recontextualização 208

6.2.1 Sobre a forma de atendimento da política de AE do IFRN: quais estudantes tem direito a assistência estudantil? 220

7. A GESTÃO E O ATENDIMENTO DA AE NO CONTEXTO DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DO IFRN 230

7.1 O que dizem os registros institucionais do IFRN de atendimento de AE do período entre os anos de 2009-2015? 245
7.2 Avaliação da AE no IFRN: a construção de olhares sobre o desenvolvimento da política 259
7.3 A política nacional e a política local de AE: sobre as relações e seus efeitos 272
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 280
REFERÊNCIAS 289
APÊNDICE 306
Breve Levantamento da Produção Acadêmica Brasileira sobre a Política de AE 307
Termo de consentimento livre e esclarecido 308
Termo de compromisso e confidencialidade 309
Roteiro de Entrevista realizada com representante da DIGAE do IFRN 310
Roteiro de Entrevista realizada com Coordenadore(a)s da AE do IFRN 311
ANEXOS 312
Anexo 1 - Quadro 16 – Municípios atendidos pelo IFRN e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais 313

1. INTRODUÇÃO

Nesse trabalho tomamos por foco a política de Assistência Estudantil (AE) que tem sido defendida como uma política de educação, mas ainda conta com poucas investigações no campo da pesquisa educacional. A realização dessa política não é recente no Brasil, pois há indícios de que se realizava desde os primórdios das Escolas de Aprendizes Artífices, porém sem grande estruturação e sistematização. Mais recentemente, mudanças institucionais e da política educacional nacional demarcaram transformações significativas nessa política nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incluindo os Institutos Federais (IFs).

Assim, selecionamos para investigação a metodologia de estudo de caso, considerando a política de AE desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A partir do ano de 2008, o IFRN participou da transformação institucional nacional (passou de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- para IF, conforme a Lei n. 11.892/2008) e significativa expansão (regulamentada com a lei 11.195/2005, para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) em todo o país). Os IFs originam-se da rede de ensino centenária que nasceu nomeada como Escola de aprendizes e artífices, em 1909 (por meio do Decreto nº 7.566 de Nilo Peçanha[1]). Percebemos então que, uma das características dessas instituições, que se afirma ao longo do tempo, é a da transformação institucional. Nesse processo a referida instituição passou a funcionar com mais de 20 *campi* espalhados por todo o estado do RN e estabeleceu formalmente sua política de AE. Foi também a partir do ano de 2008 que o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES começou a ser realizado. Ele foi criado através de Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 39, em dezembro de 2007, pelo ministro Fernando Haddad, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - em prol de estudantes da Educação Superior pública de instituições federais.

Em julho de 2010, com a promulgação do Decreto nº 7.234 sobre o PNAES, passou-se a abranger os estudantes dos IFs, considerando as especificidades dessas instituições (art. 4º), mas mantendo o público alvo do Ensino Superior (art. 1º). De acordo com esse decreto, o programa objetiva:

> 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. 2º).

Diante disso, o PNAES parece coadunar-se com um dos princípios para a educação preconizado pela Constituição Federal (CF) de 1988, art. 206, inciso I: igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Desse modo, coloca-se como uma política pública de corte social – *o programa em ação* – (AZEVEDO, 2004) em prol da efetivação do direito à educação. Nesse sentido, o PNAES contempla grande parte das ações já desenvolvidas em várias IFES, como a moradia estudantil, alimentação, entre outros (art. 3º, § 1º) que, até então, não tinham uma regulamentação nacional (algumas tinham apenas regulamentos no âmbito de cada instituição). Contudo, há um impasse quanto ao atendimento desse programa para os estudantes dos IFs.

De acordo com o art. 8º da lei de criação dos IFs, essas instituições ficam incumbidas de ofertar 50% de suas matrículas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Mesmo antes de tal lei, a composição de oferta de vagas dessas instituições já era predominante para o Ensino Médio. Com isso, as ações de AE desenvolvidas nos IFs antes do PNAES contemplavam estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino ofertados. Assim, considerando o texto do decreto nº 7.234, verifica-se o impasse: no âmbito dos IFs, o PNAES abrange o atendimento de estudantes que não sejam do Ensino Superior? Gomes (2011), procuradora federal, analisou o referido decreto e considera-o omisso nessa questão, mas, numa visão sistêmica da legislação brasileira (considerando a CF/1988 e as Leis nº 9.394/1996 (LDB) e nº 11.892/2008), entende que é possível abranger os distintos públicos estudantis dos IFs nesse programa.

Mas, claro que, tal omissão pode vir a fragilizar o acesso de estudantes que não sejam da Educação superior ao PNAES, quando gestores institucionais podem alegar o cumprimento da *letra da lei*. Gestores da Assistência Estudantil da Rede de EPCT reunidos em Seminário do CONIF, no ano de 2013, reconhecem que, tal situação *tem gerado uma insegurança jurídica [...] e em alguns casos inviabilizado ações da Assistência Estudantil (documento do seminário, s.d.b).* Além disso, o texto do decreto do PNAES prevê como prioridade de atendimento estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (art. 5º). Quer dizer, o critério socioeconômico do PNAES focaliza seu público antes da observação de outras necessidades, o que pode dificulta a consideração de outros fatores inter-relacionados com a permanência escolar e as desigualdades sociais e escolares.

De todo modo, no âmbito do financiamento desse programa, “entre 2008 e 2013, o volume de recursos destinado ao PNAES quase quintuplicou — passou de R$ 126,3 milhões para R$ 603 milhões” (BRASIL, 2013, p. 8). E, entre os anos de 2010 e 2011, os IFs tiveram um aumento de mais de 230% na dotação orçamentária da ação de Assistência Estudantil (a dotação orçamentária inicial em 2011 foi de 160 milhões, mas registrou gasto aproximado de 101 milhões) (TAUFICK, 2013).

Além disso, e das recentes mudanças nos marcos legais da política educacional brasileira[1], da própria AE e do processo de expansão dos IFs, ocorreu uma mobilização social bastante articulada que colocou a política de AE em um movimento dinâmico de debate e possíveis transformações e/ou aprimoramento. Exemplo disso foi a realização do III Seminário Nacional de AE promovido pela União Nacional de Estudantes (UNE), em maio de 2014. No âmbito da Rede Federal de EPCT, durante três anos, o CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPCT) promoveu fóruns e outras atividades, construindo uma proposta de Decreto para um PNAES – EPCT. Em maio de 2014, o então ministro da Educação, Henrique Paim e o secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Aléssio Trindade de Barros receberam a minuta desse decreto. O texto da minuta contém ênfase de que “as ações de Assistência Estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão”.[2]

Diante disso, entendemos que a mobilização estudantil e institucional, que, tem marcado historicamente essa política, potencializa os efeitos a serem alcançados. Assim, consideramos que tais fatores complexificam ainda mais a política de AE e isso impulsiona a necessidade de maior aprofundamento das investigações a respeito. Entretanto, analisando um conjunto de pesquisas recentes sobre a AE no Brasil, há uma predominância da perspectiva de avaliação da operacionalização da política no interior das instituições. Nessas pesquisas, verificou-se a ampliação e sistematização das ações de AE a partir do PNAES, acompanhada de várias limitações na estruturação das regulamentações institucionais, no atendimento das demandas dos estudantes, inclusive nos casos em que já focalizam o público atendido para aqueles somente com menores condições financeiras (ABREU (2012); CISLAGHI E SILVA

1 Após a universalização do acesso ao ensino fundamental, realizou-se a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos, o que incorporou o Ensino Médio como etapa obrigatória da escolarização, através da Emenda
2 Conforme a Notícia: Conif propõe política de assistência estudantil específica para a Rede Federal. Disponível em: http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2359-conif-propoe-politica-de-assistencia-estudantil-especifica-para-a-rede-federal.html Acesso em: 25 de julho de 2014.

(2012); CRUZ (2012); KOWALSKI (2012); MARTENDAL (2012); NASCIMENTO (2012); PEREIRA JÚNIOR (2012); PIVA (2011); SILVEIRA (2012); TAUFICK (2013); VARGAS (2011)).

Há também uma diversidade de categorizações quanto ao tipo de política (de inclusão, afirmativa e/ou outras), quanto às concepções presentes nos discursos e práticas dos envolvidos. Tais impasses revelam não apenas a complexidade do tema, mas, também o denso campo de significações a ser explorado e compreendido. Portanto, as políticas de AE se impõem como importantes elementos do debate sobre as condições necessárias para a permanência escolar com êxito dos estudantes brasileiros[3].

Tal problemática contempla um fenômeno multidimensional – desigualdades socioeconômicas e culturais e desigualdades escolares – que, não é totalmente nem facilmente transposto em indicadores e estatísticas. As influências dos níveis socioeconômicos e dos elementos culturais na permanência escolar dos estudantes já foram bastante investigadas em pesquisas empíricas e teóricas, a exemplo de Bourdieu (2010); Lahire (1997); Dubet (2003; 2012); Zago (1998; 2006) e, Almeida (2011). Os estudos de Bourdieu (2010) revelaram processos, estratégias e efeitos das desigualdades socioeconômicas e escolares dentre estudantes de diferentes classes sociais. Almeida (2011) entende que, ainda há uma escassez de pesquisas na Sociologia da Educação que analisem as particularidades das desigualdades educacionais brasileiras, em relação ao conceito bourdiesiano de capital cultural.

Nesse sentido, a questão das desigualdades educacionais é "historicamente central na Sociologia da Educação, permanece sempre na atualidade porque as desigualdades se renovam, ganham novas roupagens, fazem parte de diferentes esferas da vida social, por isso mesmo são inesgotáveis" (PAIXÃO & ZAGO, 2011, p. 13). De acordo com Ferreira e Oliveira (2009, p.9), nas atuais análises das políticas educacionais brasileiras se faz necessário considerar as "[...] novas contradições surgidas com a ampliação do reconhecimento do direito à educação e o seu contraponto vivido nas condições da modernidade tardia e da globalização".

Nesse sentido, o estudo do caso da AE do IFRN permitiu adentrarmos no conhecimento e análise da vivência desses impasses frente à nova estruturação multi*campi*, a nova institucionalidade e formalização da AE como política institucional, uma vez tratar-se de espaço de pesquisa já conhecido, além de *lócus* atual de nosso exercício docente, o que pôde

3 É claro que, consideramos igualmente importantes as investigações sobre as políticas e programas voltados para a melhoria das condições de trabalho e formação docente, do currículo, recursos didáticos, entre outras.

contribuir para uma construção inter-relacional do estudo. Conforme o texto do Plano de AE dessa instituição, essa política:

> [...] se insere na política social da educação e na política de Assistência Social. [...] realizada através de programas de promoção, assistência e apoio que tem como objetivo criar condições que contribuam para a permanência do estudante nos estabelecimentos de ensino, melhorando sua qualidade de vida e, consequentemente, seu desempenho acadêmico (IFRN, 2010, p.).

Ressaltamos que a presente pesquisa se deu refletindo e conectando nossa trajetória de formação profissional e estudos anteriores. Como diz Gatti (2012, p. 24) "conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica". Ou, nos termos de Bourdieu (2004), o *modus operandi* científico deve ser aprendido na prática para instituir-se *habitus* científico.

Pudemos iniciar o *modus operandi* científico no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande, participando de projeto de iniciação científica sobre a democratização da educação[4]. Isso nos propiciou vinculação ao campo de estudos da política educacional e nos fez conhecer a realidade da educação municipal e gestão educacional. Após isso, desenvolvemos estudo em nível de especialização, retratando a gestão escolar a partir dos processos de escolha de dirigentes escolares em uma rede municipal de ensino público, em que fomos docente[5].

Posteriormente, a prática profissional da docência nos instigou também a investigar a política educacional materializada a partir das suas repercussões na ótica de estudantes, dentre outros sujeitos. Nesse sentido, desenvolvemos pesquisa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA[6] e realizamos nossa pesquisa de mestrado[7], passando a conhecer melhor o universo em que nos inserimos como docente – o IFRN - e as repercussões dos programas analisados junto aos estudantes.

---

4 Bolsista no Projeto intitulado Educação Municipal e democratização: um perfil apoiado pelo Programa Primeiros Projetos da FAPESQ – Fundação de Apoio à pesquisa da Paraíba (03/2005-07/2005); Bolsista do mesmo projeto através do Programa PIBIC/CNPQ/UFCG (2005-2006), sob orientação da prof.ª Dr.ª Melânia Mendonça Rodrigues.

5 Trabalho intitulado: O Processo de Eleição de Diretores: entraves e perspectivas, sob orientação da Dra. Melânia Mendonça Rodrigues no curso de Especialização em Educação - Gestão Educacional, UFCG – 2008.

6 Projeto de Iniciação Científica intitulado: PROEJA IFRN/campus Caicó: um estudo de suas repercussões na vida de estudantes do programa. Financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa do IFRN - 2010.

7 Dissertação intitulada: **Política de Transferência de Renda e Educação**: um estudo sobre o Programa Bolsa-Família a partir da percepção de mães e estudantes beneficiários e suas repercussões no meio escolar, sob orientação da prof.ª Dr.ªJanete Maria Lins de Azevedo, desenvolvida no curso de Mestrado do PPGE da UFPE na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, defendida em 2011.

Nossa dissertação de mestrado aproximou-nos e fez-nos tomar maior contato com o campo do Serviço Social, das Ciências Políticas e da Sociologia da Educação. Nesse sentido, avaliamos as repercussões do programa de transferência de renda com condicionalidades – Programa Bolsa-Família (PBF) no meio escolar através de percepções de estudantes do Ensino Médio de um *campus* do IFRN. Com isso, observamos a existência de outros programas institucionais vinculados à AE com significativas contribuições no processo de escolarização de estudantes das classes populares.

Assim, aqui retornamos ao campo de avaliação de políticas públicas de educação, pois a pesquisa nessa área vem se consolidando no Brasil, ao mesmo tempo em que se diversifica em seus objetos de estudos e paradigmas de investigação.[8] Azevedo e Aguiar (2001, p.78) observam que a maior parte dos trabalhos acadêmicos dessa área tem se concentrado em "análise e avaliação de programas e projetos" (73% das pesquisas em análise). Azevedo e Santos (2009) avaliam que esse resultado indica a legitimação desse campo científico na pós-graduação em educação no Brasil.

Portanto, nos impulsionamos a realizar a atual pesquisa como forma de continuar aprofundando nosso conhecimento sobre programas que materializam a política educacional com foco na minimização das desigualdades socioeconômicas e escolares. Entendemos que a política de AE nesse contexto requer ser investigada, observando-se os sentidos e concepções em disputa na sua fundamentação e prática. Nessa trajetória, buscamos produzir subsídios que nos sirvam de melhoria para nossa prática docente e da própria política analisada. Tomamos, então, como questão central de investigação: que discursos são predominantes na política de AE do IFRN, considerando os processos de transformação institucional e da política educacional?

Para isso, interessa-nos saber:

1) Há mudança discursiva na política de AE a partir das transformações institucionais? Em que sentido?
2) Houve recontextualização da política de AE a partir de mudanças da política educacional nacional? Em que sentido?

8 Ver publicações sobre o estado da arte: AZEVEDO, Janete M. L.; AGUIAR, Márcia A. Características e Tendências dos Estudos sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. Educação e Sociedade. V.22, N 77, Campinas, dez, p. 49-70, 2001; WITTMANN, Lauro C.; GRACINDO, Regina V. (coord). O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001. AZEVEDO, Janete M. L.; SANTOS, Ana. L.F dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

Entendemos que tais questionamentos nos possibilitam discutir mais profundamente alguns temas que observamos ser ainda pouco explorados na atual pesquisa brasileira sobre políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que se destacam em sua profusão de efeitos no dia-a-dia das instituições públicas de ensino. Por isso, nos dedicamos a analisar:

- A articulação entre a política educacional e a Assistência Estudantil;
- A recente institucionalidade dos IFs no sentido de ser o palco/espaço da recontextualização da política de AE;

Assim, temos como objetivo geral:

- Analisar os discursos da política de AE do IFRN nos processos de transformação institucional e da política educacional;

E como objetivos específicos:

- Conhecer os primórdios da política de AE no Brasil;
- Compreender o inter-relacionamento entre o desenvolvimento da política de AE e das políticas educacionais no país;
- Analisar as bases conceituais e operacionais de gestão, financiamento, e avaliação da política de AE no IFRN, considerando os modelos de focalizadas e/ou universalistas;
- Investigar as relações entre o PNAES – política nacional - e a política de AE do IFRN – política local.

Com tais objetivos, buscamos entender a política de AE em suas possibilidades de se realizar de múltiplas formas a partir dos processos de interpretação, recontextualização e mudança discursiva, nas relações entre o local e o nacional e nos diferentes contextos do ciclo das políticas. Esperamos, assim, contribuir com o aprofundamento do debate e da compreensão sobre a política de AE no campo da política educacional, pela efetivação da democratização do direito à educação. Desse modo, organizamos o presente texto em capítulos, conforme os caminhos e perspectivas trilhadas ao longo da pesquisa.

No capítulo intitulado *Perspectivas teórico-metodológicas do estudo* situamos a produção da pesquisa em política educacional no Brasil nas últimas décadas e, com base nisso, apresentamos os aportes teórico-metodológicos adotados, considerando as principais conceituações da abordagem metodológica do Ciclo de Políticas de Ball (1994; 2009) e colaboradores e da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001). Nesse sentido, também

discorremos sobre a caracterização do caso analisado e os procedimentos metodológicos realizados. Na sequência, no capítulo *O Estado e as políticas públicas sociais: pensando a inclusão*, resgatamos a teorização crítica sobre o Estado e a Política Pública como categorias fundantes e inter-relacionais das políticas educacionais. Assim, buscamos destacar as diferenciações político-ideológicas dos discursos em disputa sobre os tipos e concepções das políticas sociais, nas perspectivas de focalização e/ou universalidade e a inclusão social. Com isso, articulamos o debate sobre a conceituação da política de AE.

No capítulo intitulado *A política de AE no Brasil e seus inter-relacionamentos com a política educacional* analisamos o desenvolvimento histórico da política de AE e dos IFs, considerando os processos de produção dos textos da política, os contextos de influência e, os efeitos desses nas instituições e suas práticas de AE. Nos capítulos 5, 6 e 7 tratamos do caso da política de AE no IFRN, resgatando seu desenvolvimento, conforme dados coletados referentes ao período entre os anos de 2000 a 2015. Assim, pudemos analisar os discursos representados nos documentos e falas de gestores, inter-relacionando-os com a perspectiva político-pedagógica mais ampla da instituição. Também consideramos o exame das intertextualidades nos discursos dos contextos de influência nacionais e, com isso, investigamos as mudanças na concepção, gestão, financiamento, atendimento e avaliação dessa política no IFRN, sobretudo a partir da institucionalidade IF e do PNAES. Por fim, apresentamos texto de considerações finais dessa pesquisa, explicitando as principais constatações e resultados do estudo, as reflexões e sugestões construídas com base nisso, no sentido de contribuir para a pesquisa acadêmica e para a consolidação e fortalecimento da própria AE como mecanismo de inclusão democrática socioeducacional.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Entendemos que a produção de conhecimento se realiza como construção social, num processo que envolve disputa de distintas forças e de elementos políticos, econômicos e histórico-culturais. Assim, a construção do conhecimento não se dá separada do sujeito pesquisador e do próprio contexto da pesquisa. Como explica Santos (2008, p.7), na perspectiva bourdiesiana:

> o pesquisador entra na pesquisa munido de suas subjetividades e que apreende também as subjetividades que o seu objeto de estudo carrega, afinal o objeto de estudo do sociólogo é o mundo social ou parte dele. O que, ademais, leva a sociologia a ser uma arma nas lutas no interior do campo social em vez de fazer dela apenas um instrumento de conhecimento dessas lutas e do próprio sujeito cognoscente, o qual, fazendo o que fizer, não deixa de estar nelas envolvido.

Diante disso, é importante nos perguntarmos, conforme orientam Santos e Oliveira (2013, p.14): "como construir um objeto científico no mundo social onde o próprio pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto? Que tipo de prática científica é necessária nesse caso? ". Primeiramente, consideramos a impossibilidade da neutralidade científica posto que envolve interesses científicos, mas também políticos (SANTOS E OLIVEIRA, 2013). É claro que, ainda assim, a construção do objeto de investigação não é simples. Na lógica bourdiesiana: "se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba sobre uma instituição acerca da qual julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo" (BOURDIEU, 2004, p. 31).

Portanto, ao considerarmos a política de AE no IFRN, enquanto objeto de pesquisa, a compreendemos na articulação com a política educacional, com o contexto sociopolítico mais amplo e com o projeto de sociedade a que se vincula esse programa. Neste sentido, de acordo com Bourdieu (2004), precisa-se de uma reflexividade obsessiva, uma postura ativa e sistemática, através da análise intensiva do objeto e extensiva da realidade, da história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de construção dessa realidade, para chegar-se a um sistema coerente das relações. Segundo Santos e Oliveira (2013, p.52), "[...] ou seja, uma abordagem que tome a realidade como totalidade, buscando apreender o objeto a partir da teia de relações que o envolvem".

Em se tratando do estudo de política pública social, sabemos que há um vasto e diversificado campo de disputas das concepções teóricas e metodológicas. Analisando as bases epistemológicas da política educacional, Diógenes (2014, p. 342) explica que, dado o

contexto histórico-social da constituição das políticas públicas, as vertentes da teoria crítica[9] dialética tem se constituído predominante nesse campo na atualidade, pois

> [...] se considera a pesquisa da política educacional como um processo que possui movimento, uma dinâmica própria, em que se analisa a ação de sujeitos sociais distintos na arena social de contradições, afirmando o seu caráter histórico e dinâmico, levando ao entendimento de que o real é instável, múltiplo, diferente e contraditório. Ou seja, está-se pisando no campo da dialética de investigação, pois, nessa teoria, os conceitos de contradição, de mudança e de superação desempenham papel crucial.

Assim, a perspectiva crítica-dialética se faz pertinente aos objetivos desse estudo, na medida em que não deixamos de considerar, entre outros elementos, que o programa a ser investigado não existe por ele próprio, mas que compõe uma totalidade; ele relaciona-se diretamente com a conjuntura da qual emergiu, e que como objeto relacional, não surge do abstrato, se realiza em articulação e influência com outros fenômenos sociais, possui uma história e é fruto da ação humana.

Em acréscimo a isso, consideramos como reflete Mainardes (2009, p.8) que:

> [...] além da análise da totalidade das relações envolvidas nas políticas, bem como das contradições, uma análise crítica demanda um esforço do pesquisador no sentido de:
> - articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo (determinações mais amplas), bem como com o conjunto de políticas implementadas;
> - evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação;
> - buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão "precária, instável, marginal";
> - assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas.

Nesse sentido, consideramos que, as funções **técnica** (de fornecer subsídios, para aprimoramento do programa), **política (**de propiciar fundamentos aos sujeitos sociais, para uma participação qualificada nas lutas sociais) e, **acadêmica** (de evidenciar determinações e contradições presentes no processo da política pública), tomadas como diretrizes do delineamento teórico metodológico da avaliação de políticas públicas, são imprescindíveis (SILVA & SILVA, 2009).

---

9 Concordamos com Azevedo e Santos (2009, p.543) que definem como "críticos os estudos que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências/inconsequências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados [...]. E ainda aqueles que se preocupam em apontar alternativas viáveis para a implantação de uma educação com qualidade social". Comumente, considera-se também a teoria crítica como os contructos teóricos das Ciências Sociais, em especial da Escola de Frankfurt, postulados em oposição às correntes/visões positivistas e/ou Funcionalistas da Ciência.

Nas palavras de Espinoza (2009, p.6-7)

> *Los análisis basados en la teoria crítica, en cambio, consideran los análisis de política educacional como esencialmente políticos (Torres, 1995). Así, los valores personales y el compromiso político de lós analistas de política educacional que se basan en el enfoque crítico están en consonância con la visión de un orden moral, por una parte, donde la justicia, la igualdad y la libertad individual son los elementos fundamentales de nuestra vida diaria y, por otra parte, donde los acuerdos políticos, sociales y económicos son tales que las personas son concebidas como intrínsecamente valiosas y jamás son utilizadas como medios para lograr un fin.*

Todavia, Krawczyk (2013, p.40) analisa que o revigoramento do debate teórico e histórico é um dos desafios da pesquisa dessa área na atualidade. Assim, colabora-se "[...] com a desnaturalização das categorias de análise, identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica". O próprio Espinoza (2009, p. 8) também identifica e alerta para as lacunas e outros aspectos limitantes da teoria crítica:

> *La principal debilidad observable en la tradición de la teoría crítica dice relación con la falta de un enfoque que integre la racionalidad técnica que complemente la visión de este enfoque, lo que permitiria naturalmente a sus representantes enriquecer sustancialmente la formulación y análisis de políticas.*

Dessa forma, buscamos nos afastar das abordagens da pesquisa em políticas públicas que privilegiam apenas a análise de metas e resultados e procuramos, por outro lado, contribuir para o fortalecimento da luta social pela democratização do direito à educação e pela emancipação da sociedade, com a concepção de que as políticas públicas, enquanto *policy* - o programa de ação - é fruto das decisões políticas, *politics* ou política-domínio, frente às contradições do movimento da sociedade (AZEVEDO, 2004). Entendemos também que:

> Os fluxos da política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Nesse sentido, articulamos essa perspectiva com a Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989), uma vez que a ADC é uma perspectiva teórico-metodológica que contribui para a compreensão da política aqui analisada, permitindo-nos apreender práticas discursivas, textos e práticas sociais. Segundo Resende e Ramalho (2014, p. 22), a abordagem crítica de Fairclough (2001) implica: "por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favorecem àqueles (as) que possam se encontrar em situação de desvantagem". Ou seja, é uma abordagem científica preocupada com a justiça social, com as relações de poder e as possibilidades de mudança social (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Fairclough (2001, p. 89-90) destaca o caráter dialético do discurso concebido como "[...] forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais". Assim, "o discurso é socialmente constitutivo [...] é uma pratica, não apenas de representação do mundo. Mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, os processos de mudanças sociais se dão em contextos de lutas e conflitos diversos, assim como ocorre no estabelecimento de hegemonias. Portanto, Resende e Ramalho (2014, p. 25-26) explicam que, "por um lado, estruturas organizam a produção discursiva nas sociedades e, por outro, cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas que pode tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas recorrentes de ação". Assim, o discurso constitui-se em uma prática política e ideológica, que:

> [...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política e não apenas um local de luta de poder. Mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94-95)

Para Fairclough (2001, p. 116-117) a ideologia participa da "produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação", de forma essencial, atingindo o *status* de 'senso comum'. Por isso, a ideologia 'interpela os sujeitos' e tem existência material nas práticas das instituições, o que implica em "[...] 'ler' as ideologias nos textos [...] investigar as

práticas discursivas como formas materiais de ideologia", enfocando a luta ideológica como dimensão importante para a 'transformação'.

Nesses termos, vê-se que o entendimento de Fairclough (2001) é da linguagem como espaço de luta hegemônica, assumindo as influências do trabalho de Foucault. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 99) assimila o conceito de *ordem de discurso* enquanto: "facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna tem a mesma natureza". Quer dizer, "o poder, nas sociedades modernas, é exercido por meio de práticas discursivas[10] institucionalizadas" e, portanto as mudanças discursivas podem ser indicativas de mudança social (RESENDE E RAMALHO, 2004, p.19).

Mas, mesmo considerando a centralidade do pensamento de Foucault para a ADC, Fairclough (2001) esclarece que existem lacunas na visão foucaultiana na medida em que se inclina para uma perspectiva determinista sobre a constituição do discurso e da ação humana, ou seja: determinada pela estrutura da sociedade (RESENDE E RAMALHO, 2004). Fairclough (2001, p.128) entende que a ação humana é capaz de articular mudanças nas ordens de discurso:

> À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária.

Nesse caso, os processos de mudança discursiva ocorrem demarcando tanto as propriedades discursivas, como as mudanças sociais nos textos:

> [...] a mudança deixa traços nos textos, na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconscientes – mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas mais tipicamente escritas e mais tipicamente faladas, e assim por diante. À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova convenção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde o efeito de colcha de retalhos, passando a ser considerado inteiro. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.128)

10A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p.107).

Fairclough (2001) apoia-se na perspectiva gramsciana de hegemonia articulada ao entendimento da dialética do discurso. Ou seja, "hegemonias são produzidas, reproduzidas e contestadas e transformadas no discurso" (RESENDE E RAMALHO, 2004, p.44). Para o caso das mudanças, Fairclough (2001, p.127) explica que,

> [...] envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem. Tais contradições, dilemas e entendimentos subjetivos dos problemas em situações concretas têm suas condições sociais em contradições e lutas estruturais nos níveis institucional e societário.

Quer dizer, as mudanças refletem a historicidade através de formas *inovadoras ou criativas* nas práticas discursivas, quando os sujeitos sociais são capazes de desenvolvê-las, numa interação entre a regulação e transformação. Assim, essas práticas discursivas contribuem tanto para uma reprodução da sociedade quanto para uma transformação porque são constitutivas das identidades sociais, sistemas de conhecimento e crença, dentre outros (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2004).

Levando em conta os pressupostos acima referidos, a nossa pesquisa englobará uma análise teórica da problemática que deve iluminar a investigação empírica da política de AE. Tal formatação busca constituir-se numa avaliação com perspectiva mais processual da política, observando aspectos que têm sido pouco enfatizados em outros estudos. Como relata Espinoza (2009, p.7):

> *los investigadores funcionalistas ven la política educacional en relación con problemas técnicos que podrían ser resueltos sólo mediante el incremento de iniciativas de racionalidad técnica que se traducen en el uso de técnicas, tales como los análisis de costo-beneficio, costo-efectividad, indicadores sociales y otros (ver por ejemplo, Prunty, 1984; Psacharopoulos, 1989, 1990; World Bank, 1999). Este énfasis ha servido para imbuir el análisis de políticas con precisión científica (positivismo) relegando, por una parte, a un plano secundario o simplemente ignorando el análisis asociado a aspectos valóricos y éticos, así como las implicancias políticas de los análisis y, por otra, limitando la actividad del análisis de políticas a la descripción del statu quo. Esta sobresimplificación ha sido responsable en parte por la falta de atención otorgada a algunos aspectos cruciales, como las nociones de poder, control, legitimidad, privilegio, equidad, y justicia, entre otros, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con el concepto de política.*

Nesse sentido, consideramos a metodologia do ciclo de políticas - *policy cycle approach* -, conforme concebida por Ball[11] (2009), como um instrumental basilar para nossa investigação. Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas, enquanto abordagem metodológica, permite uma análise crítica que articula as dimensões e processos macro e micropolíticos e contextuais, além de apoiar-se num referencial teórico-epistemológico plural. Mainardes e Alferes (2014, p. 2) situa a perspectiva plural, conforme definição de pluralismo dada por Coutinho (1991, p. 14): "sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência". Assim, valoriza-se: "a ideia da positividade do conflito, ideia da tolerância (em relação a opiniões, propostas e opções diversas), ideia da necessária divisão de poderes como condição de impedir a formação do poder absoluto e a ideia do direito das minorias" (MAINARDES, s.d.b). Com base nisso, no tópico a seguir aprofundaremos o debate sobre a perspectiva dos ciclos das políticas, aproximando-a das nossas intenções de pesquisas.

2.1 Pesquisa em políticas educacionais na proposição do "ciclo de políticas"

Ball (2009) concebe o ciclo de políticas constituído por cinco contextos, sendo eles interligados entre si, mas, sem uma sequência e temporalidade definidas, - permitindo o movimento cíclico. Com essa proposição metodológica, Ball (2009) busca, sobretudo, não utilizar-se das perspectivas tradicionais de análise de políticas que enfocam a linearidade na constituição de cada política. Ele entende que as políticas em si não são lineares, não têm apenas um significado e nem todos os objetivos e metas são explícitos. Para elucidar melhor isso, ele utiliza uma analogia:

> Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas

11 Originalmente delineada na publicação: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. Inicialmente foi aplicada para políticas curriculares, mas já tem sido utilizada para outras políticas educacionais. Ex: AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da Educação Básica na Rede Estadual do Rio Grande do Sul (2007-2010)**: o fortalecimento da gestão gerencial. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. (Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni); ARRUDA, Ana Lucia Borba de. **A política pública de expansão da Educação Superior: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).** 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011 (orientação de Alfredo Macedo Gomes); AUGUSTO, Maria Helena Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados**: o desafio da Inspeção Escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. (Orientador: Dalila Andrade Oliveira), dentre outros.

> vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (*apud* MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.307).

Nesse sentido, Ball (2009) entende que os contextos são espaços em que podemos analisar/apreender como as políticas se movem, ou seja, como as lutas se dão em cada contexto.~~,~~ Cada contexto apresenta arenas (espaços de luta, de debate e disputas) e grupos de interesses (sujeitos e/ou instituições que desejam influenciar as políticas e participam delas nas suas dinâmicas). Os contextos podem ser divididos em dois grupos. Mainardes e Marcondes (2009) verificam que as pesquisas costumam avaliar um ou outro grupo de contextos. Porém, é importante compreende-los também como intrínsecos entre si, quais sejam:

a) Contexto primário: de influência; da produção de texto; e, contexto da prática;

b) Contexto secundário: contexto dos resultados (efeitos) e; contexto da estratégia política;

Cada contexto pode ser entendido como um ciclo interno da política em questão, além de influenciar-se por outras políticas também em realização, ou seja, em cada contexto todos os outros contextos podem ser realizar também, por exemplo, o contexto de influência vai ocorrer no contexto da produção do texto, da prática e até dos resultados. Ball (2009) explica que o contexto dos resultados deve ser incluído no da prática e o contexto da estratégia política no da influência porque "[...] em grande parte, os resultados são extensão da prática, [...] o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas." (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Entendemos disso, inclusive, uma aproximação e possível diálogo entre essa perspectiva de análise de políticas e a perspectiva bourdiesiana de objeto relacional e o conceito de campos sociais. Bourdieu também destaca a necessidade de se considerar a influência de cada campo na configuração do objeto investigado. Por isso, a noção de campo:

> [...] funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: *o real é relacional*. (BOURDIEU, 2004, p.27-28).

A noção de campo é um modo de apreender a estrutura da sociedade em classes sociais sem a tradicional estrutura piramidal. Assim, os ciclos das políticas podem ser analisados numa perspectiva relacional: no contexto de influência, os grupos de interesse agem pela definição da política em suas finalidades e significados – buscando construir a agenda da política. De acordo com a mobilização desenvolvida, essa agenda adquire legitimidade. Os grupos de interesse e suas arenas de debate podem ser movimentos sociais, partidos políticos, o governo, os poderes legislativos, órgãos internacionais (exemplo: Unesco, Banco Mundial). Tanto a mobilização desses grupos quanto a conquista da legitimidade se dão entremeadas às relações de poder estabelecidas entre eles e aos valores culturais e simbólicos de cada um. Dessa forma, nascem os discursos base da política (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto engloba os processos de representação, codificação, seleção e negociação da linguagem e significados da política. Como considera Mainardes (2006), são os momentos em que algumas agendas são legitimadas, algumas vozes são ouvidas, de acordo com o contexto de influência, e por isso, os textos podem ser até contraditórios, com uso de termos chave que assumem diferentes significados. Assim, a atividade analítica da pesquisa deve atentar para as arenas específicas dessas produções e precisa identificar "ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes [...]" (MAINARDES, 2007, p.38). Para isso, concebe-se a política como texto, baseando-se:

> [...] na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. [E,] [...] Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.53).

Mas, para além dos textos, a política também se realiza como discurso, no entendimento de Ball (1990, p. 2). Segundo ele:

> Discursos estabelecem relações de significados sociais que constituem as relações de subjetividade e poder. Discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos de que eles falam [...] Na medida em que os discursos são constituídos por exclusões, bem como inclusões, por aquilo que não é como o que pode ser dito, destacam-se na relação antagônica com outros discursos.

Paulilo (2010, p.491) explica que tal distinção é: “complementar, mas, sobretudo, decisiva para estabelecer os limites entre o que é permitido pensar, e tem o efeito de legitimar discursos, e aquilo com que o leitor se envolve enquanto intérprete criativo”. Ou seja, as políticas se realizam entre os limites dos discursos como “regimes de verdade”[12] e os processos de interpretação e reinterpretação (MAINARDES, 2006).

Dos processos desenvolvidos nesse contexto da produção de texto temos sua materialização nos documentos oficiais, legais, regulamentadores, normativos, materiais de divulgação (panfletos e revistas), pronunciamentos, vídeos, relatórios de acompanhamento e avaliação, dentre outros. Tais documentos inserem-se no contexto da prática, intermediando a realização da política através de uma outra diversidade de processos. Assim, “embora caracterizado com um tom prescritivo [...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuições de significados e de sentidos diversos em um mesmo termo.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

O contexto da prática para Ball não se trata da costumeiramente denominada implementação da política. Ball (2009) entende que uma política não é implementada, pois ocorre um processo bem mais complexo do que a mera transposição do texto para a prática. Para ele, há processos múltiplos de tradução e interpretação do texto da política. De forma que, na prática, ela pode ser bem diferente do que o texto previa. Nas palavras de Ball (*apud* MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305):

> O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Nessa *atuação*, de acordo com Lopes (2016, p. 6), “[...] Na prática, atores políticos se utilizam de diferentes recursos produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas

12 Mainardes (2007) cita Foucault (1980, p. 131): “cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas políticas gerais de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; [...]”. In: Truth and power. In: GORDON, C (ed). Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972/1977. London: Harvester Wheatsheaf, 1980.

experiências, ceticismos e críticas". Segundo ela (2016, p. 7), os sujeitos da prática da política:

> [...] concluem que se engajar criativamente para desenvolver o processo de colocar a política em ação também é uma forma de ser capturado pelos discursos da política. De minha parte saliento que, dentro da lógica discursiva da teoria da atuação, também é possível pensar no processo inverso: o poder dos discursos da política na colonização dos contextos das práticas só é exercido por meio da negociação de sentidos desses mesmos discursos nas práticas. E nessa negociação, tais discursos também são capturados pelas práticas. Um discurso só exerce seu poder colocando este mesmo poder em questão, submetendo-se à tradução.

Além de considerarmos esses processos – de tradução e interpretação -, Mainardes (2014, p.6) destaca a importância de outros elementos na análise do contexto da prática, que são avaliados na obra de Ball, Maguire e Braun (2012):

- Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais).

Mainardes (2014) explica que tais elementos constituem-se num quadro de referências em que as políticas situam-se para sua realização na prática. Ou seja, trata-se das condições objetivas e subjetivas do processo interpretativo da política. Já sobre o contexto dos Resultados/efeitos, Ball (2009) também se esforça por diferir das abordagens predominantes de avaliação de políticas. Ele defende que perceber os efeitos da política, no sentido dos impactos produzidos, permite-nos uma compreensão mais profunda dessa política, sem deixar de lado a interação/participação de outras políticas que também podem ter contribuído para aquele quadro de resultados. Dessa forma, Ball (2009) sugere agruparem-se os efeitos observados em: primários (mudanças da prática) e secundários (consequências/repercussões das mudanças da prática).

Por fim, o contexto de estratégias políticas é o "processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado" (BALL, 2009). De acordo com Mainardes (2006, p. 60), esse contexto "[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada".

Vale esclarecermos que os contextos dos efeitos e das estratégias foram concebidos em momento posterior da ideia do ciclo e são considerados como noções ainda pouco desenvolvidas na teorização de Ball (1994). Na avaliação de Oliveira e Lopes (2011, p. 26), esse modelo analítico ainda apresenta lacunas. “Faltam, em Ball, categorias que possam dar conta dos processos articulatórios que acompanham a definição das políticas ao longo do *ciclo contínuo*”.

Nesse sentido, Oliveira e Lopes (2011, p.23) buscam as concepções de estratégias em Foucault (2003), Bourdieu (2009) e Certeau (2002) como forma de melhor embasamento da noção. Na perspectiva de Foucault (2003), estratégias seriam “procedimentos, dispositivos, instrumentalizações, mecanismos, maquinarias que têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber” (OLIVEIRA E LOPES, 2011, p.23). Em Bourdieu (2009), a análise se dá sobre as causas/regras e, suas características, que produzem as estratégias, conforme possibilidades de combinações, substituições e/ou transgressões.

Para Certeau (2002, p.99):

> Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...)

Oliveira e Lopes (2011, p.25) entendem que Certeau (2002) busca superar os conceitos de Foucault (2003) e Bourdieu (2009) e tem pontos de semelhança com a perspectiva de Ball (1994). De todo modo, um aspecto central é considerarem-se as estratégias sob a mediação do discurso “como uma totalidade relacional que busca limitar a significação de determinadas práticas”. Diante disso, no sentido de aprofundar a compreensão dos “efeitos” das políticas, o desafio é

> [...] conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas [...] É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças — reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade (BALL, 2006, p.27).

Nesse sentido, Ball (1998) e outros autores (LOPES, 2005 e MAINARDES, 2007, por exemplo), consideram o conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996) como importante elemento de explicação dos movimentos do ciclo das políticas. Segundo

Mainardes (2007, p.40-41), "[...] por meio da recontextualização, o discurso se move do seu lugar original de produção para um outro lugar onde é alterado e relacionado com outros discursos".

Assim, "o conceito de recontextualização do discurso é útil para se compreender a variedade de interpretações, tendo em vista que as mudanças discursivas na política abrem caminho para que novas ideologias e justificativas sejam empregadas" (MAINARDES, 2007, p.98). Bernstein (1996, p. 259, grifo do autor) explica que a recontextualização atua como um princípio que "seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos". Tratando do caso da teoria bernsteiniana, o autor defende que o discurso recontextualizado – discurso pedagógico - não se identifica com os discursos que foram contextualizados, pois ele torna-se discurso próprio recontextualizador. Nas palavras dele:

> Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posição deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização.* Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto. (BERNSTEIN, 1996, p. 270, grifo do autor)

Portanto, Ball (1998) tem analisado que muitas políticas são resultado de uma recontextualização, pois:

> [...] são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.51)

Assim, o conceito de recontextualização tem contribuído para a compreensão desses processos no campo das políticas educacionais: como elas são recontextualizadas nos contextos políticos-ideológicos e culturais locais (MAINARDES; STREMEL, 2010). Mas, Lopes (2005, p. 55) explica que a utilização do conceito de Bernstein (1998) deve ter claro também o seu sentido específico no contexto da teoria, porque lá:

> [...] a recontextualização e a ideologia a ela associadas tendem a ter um sentido negativo: a alteração dos significados e mudança dos fins sociais dos discursos é interpretada como deturpação. Isso se expressa, por exemplo, quando Bernstein (1998) defende que uma das possíveis respostas à recontextualização do discurso pedagógico pode ser o contato direto com o conhecimento científico, a aproximação entre produção e reprodução, caracterizando que a "negatividade" da recontextualização está relacionada à "negatividade" da reprodução.

Diante disso, Lopes (2005, p.55) explicita que o sentido do conceito de recontextualização nas pesquisas sobre políticas deve estar para além do efeito negativo da reprodução, pois permite identificar "[...] as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis. [E, assim...] é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação".

Consideramos ainda que os processos de recontextualização da política têm potência explicativa também para as possibilidades de lutas com as ordens de discurso – as mudanças discursivas, como postuladas por Fairclough (2001, p. 97):

> Posições de sujeitos e as convenções discursivas associadas – são relações de luta com as ordens de discurso - Os resultados de tais lutas são rearticulações de ordens de discurso, tanto das relações entre elementos nas ordens de discurso 'locais' como a da escola, como das relações entre ordens de discurso locais na ordem de discurso societária. Consequentemente, os limites entre os elementos (como também entre as ordens de discurso locais) podem variar entre relativamente fortes ou relativamente fracos (ver Bernstein, 1981), dependendo de sua articulação atual: os elementos podem ser descontínuos e bem definidos, ou podem ser pouco nítidos e mal definidos. Nem se deve supor que esses 'elementos' sejam homogêneos internamente. Uma consequência da luta articulatória que tenho em mente é que os novos elementos são constituídos mediante a redefinição de limites entre os elementos antigos. Portanto, um elemento pode ser heterogêneo em sua origem, e mesmo que essa heterogeneidade histórica não seja sentida como tal quando as convenções são altamente naturalizadas, pode ser sentida como contradição no elemento, em condições diferentes.

Conforme tais pressupostos, delineamos nossa investigação, buscando ampliar o escopo de avaliação da política de AE no IFRN. No tópico a seguir, especificamos nossos procedimentos.

2.2 O percurso metodológico da pesquisa

Nosso percurso metodológico nessa pesquisa foi construído com base na inter-relação entre as perspectivas teórico-epistemológicas assumidas, os objetivos traçados e os limites e possibilidades dados para a investigação. Assim, tomamos como campo empírico da pesquisa a política de AE no IFRN.

Dessa forma, tal estudo caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que buscamos uma apreensão mais profunda do objeto situado num contexto próprio, "[...] evidenciando a inter-relação dos seus componentes, [...] a multiplicidade de dimensões presentes". Segundo Ludke e André (2015, p.20):

> O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Ludke e André (2015) indicam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: 1) exploratória; 2) coleta sistemática de dados; 3) análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. Dessa forma, nos tópicos a seguir, apresentamos a caracterização mais geral da instituição lócus da pesquisa: o IFRN; além dos procedimentos desenvolvidos no estudo.

2.2.1 *Caracterização do campo empírico*

O IFRN integra a Rede Federal de EPCT, vinculada ao MEC e possui natureza jurídica de autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A instituição foi criada, originalmente, através do Decreto 7.566, do então presidente Nilo Peçanha[13], em 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices. Em Natal-RN, ela foi instalada, inicialmente, em janeiro de 1910, no prédio do antigo Hospital da Caridade, na Praça Coronel Lins Caldas, nº 678, no bairro da Cidade Alta. Nessa época, ofereceu apenas curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais, funilaria, em regime de semi-internato (CAMELO & MOURA, 2010).

Com as mudanças institucionais, o número de cursos oferecidos cresceu, incluindo cursos técnicos de nível médio (a partir de 1963) e, extinguindo os cursos primários (nessa época já se denominava Escola Industrial Federal do RN). Posteriormente a escola incorporou outras atividades estudantis e de cunho artístico-cultural, a exemplo da criação de um Coral em 1975, de um Grupo de Teatro e de Grêmio Estudantil em 1985, por exemplo. (IFRN, 2012).

No período da coleta de dados o IFRN funciona com 21 *campi*, ofertando ensino público, laico, gratuito nos níveis de educação superior, básica e profissional, em diferentes modalidades (IFRN, 2012). Conforme coleta de dados, identificamos que tal oferta ocorre

13 Tal ação contextualiza-se num processo de rupturas históricas no Brasil – passagem da Monarquia à República, do trabalho escravo ao trabalho livre. Antes disso, segundo Manfredi (2002), já havia alguns liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884), e Ouro Preto (1886).

distribuída entre cerca de 109 cursos em todas as regiões do estado do Rio Grande do Norte. Os cursos abrangem: Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social (ex: Licenciaturas nas áreas de Matemática, Química, Biologia, Física, Espanhol, Geografia e Informática); Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais. E mais de 100 cursos de curta e média duração para pessoas com diversos níveis de escolaridade[14].

O estado do RN, onde se localiza o IF em questão, possui uma Incidência de Pobreza de 52,27% e Índice de Gini de 0,49% (IBGE, 2003) entre a sua população, estimada em 3.373.959 (IBGE, 2013) e distribuída em 167 municípios. Mas, de acordo com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no RN é o maior da região Nordeste. E, estudos do Ipea (2010) indicam que, em todo o Brasil, entre os anos de 1995 e 2008, ocorreu significativa redução dos índices de pobreza e desigualdade social. Contudo, o Nordeste ainda concentra maior percentual da população em extrema pobreza do Brasil[15].

Esclarecemos que nosso estudo não aborda a questão da educação profissional em si, como costumeiramente fazem as pesquisas que têm essa instituição como seu objeto. Tal fato justifica-se em virtude da identidade institucional de IF que desenvolve a oferta diversos níveis e modalidades de ensino. Portanto, buscamos compreender tal identidade institucional no que articula-se com a política de AE.

2.2.2 *Procedimentos*

Objetivando melhor recorte do nosso objeto e visando situa-lo no campo em investigação um dos primeiros procedimentos que realizamos foi o levantamento e revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre a AE. Para tanto, acessamos as bases de dados listadas no quadro 1:

Quadro 1 – Bases de Dados Consultadas

Bases	**Natureza do dado**
Banco de Teses Capes	Teses e Dissertações
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Portal de Periódicos Capes	Artigos publicados em periódicos
Anais das Reuniões da Associação Nacional de	

14 Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos Acesso em: 11 de maio de 2015.
15 Consultar: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100713_comunicado58.pdf

Pesquisa em Educação – ANPED – (2006 - 2014)	Artigos publicados em eventos científicos
Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste - EPENN (2009 - 2013)	
Outros Anais de eventos nacionais que se aproximem do tema ou área	

Fonte: elaboração própria

Em todos os acessos a essas bases, priorizamos a busca por meio do descritor "assistência estudantil". Mas, diante dos poucos registros encontrados, também efetuamos breve levantamento de produções com uso de outros descritores, abordando temáticas envolvidas com o descritor prioritário. Assim, buscamos "assistência social e educação", PNAES, política educacional e desigualdades. Também acessamos as seguintes bases de dados: 1) Censo da Educação Básica; 2) Censo da Educação Superior; 3) Indicadores sociais IBGE 2013; 4) Dados do periódico *Políticas Sociais – acompanhamento e análise do* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2008-2014)[16].

Segundo Ball (2009), a análise da política não pode prescindir da interpelação entre os documentos legais e institucionais e a própria vivência da política, ou seja, sua construção em cada espaço e por cada sujeito – o contexto da prática. Assim, selecionamos textos legais e institucionais que configuram instrumentos normativos em nível nacional e no interior da instituição IFRN que tratam direta ou indiretamente da AE e do IF porque:

> [...] os documentos de política educacional contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação. [Assim] Os textos precisam ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 224).

Tal procedimento caracteriza-se como análise documental e/ou pesquisa documental, que é "decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação" (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009, p.13).

De acordo com Lüdke e André (2015), a análise documental deve percorrer as etapas de escolha e recolha dos documentos e posterior análise. Para isso, um pressuposto importante é a definição a concepção de documento. Conforme Lüdke e André (2015), dentre outros,

16 Em nossas buscas nessas bases, não encontramos dados nomeados como assistência estudantil, mas apenas dados correlacionados. Salientamos que os resultados desse levantamento e revisão estão apresentados ao longo de todo o texto.

podemos considerar documentos leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários, cartas, autobiografias, jornais, revistas, estatísticas, por exemplo, levando em conta as finalidades, intencionalidades e contextos sócio-políticos da produção de cada um. Nesse sentido, os cuidados a serem tomados no manejo de documentos são ressaltados por Pimentel (2001, p.8):

> [...] o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise.

Apesar desses cuidados e possíveis limitações da análise documental, esse procedimento ainda porta vantagens importantes para as investigações do campo social. Como destacam Kripka e Bonotto (2015), o acesso de dados e informações através de documentos é essencial quando investiga-se fenômeno já ocorrido e/ou que é analisado considerando um período de muitos anos. Além disso, a fonte documental é interessante para os casos de estudos que optam por analisar as próprias expressões e linguagens dessas fontes. E, em outros casos em que a coleta por meio de interação com pessoas comprometeria a legitimidade dos dados.

Dessa forma, no nosso percurso metodológico de análise documental consideramos principalmente dois tipos de documentos: 1) os “Registros institucionais escritos”: aqueles fornecidos por instituições governamentais ou outros órgãos e instituições, como projetos de lei, relatórios institucionais, atas, entre outros.; e, 2) “Arquivos públicos”: documentos oficiais, publicações parlamentares; documentos jurídicos, por exemplo[17].

Como afirma Saviani (2007, p.176), a análise dos textos legislativos é um "referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar", se considerarmos: 1) o espírito da lei – sua fonte inspiradora, doutrina, os princípios que a informam; a sua filosofia; 2) o contexto – como surgiu e porque surgiu aquela lei; 3) as linhas e as entrelinhas – a lei é o produto acabado. Assim, levamos em conta que, o aparato legal e institucional de uma política pública tanto pode refletir os valores, a visão de mundo e a organização da sociedade ou de

17 Classificação organizada por Kripka e Bonotto (2015), com base em Marconi e Lakatos (2007) e Gil (2010).

determinados grupos, quanto pode servir para a concretização de novas formas de organização, novas práticas e valores desejados e/ou necessários à determinada sociedade.

No contexto da perspectiva de análise do discurso, verificamos que a intertextualidade é uma chave de análise importante para apreender esses elementos nos textos da AE. De acordo com Fairclough (2001, p.114), a intertextualidade trata-se de uma:

> [...] propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos da produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos as 'cadeias de comunicação verbal' existentes (Bakhtin, 1986: 94), consistindo em textos prévios aos quais respondem.

Resende e Ramalho (2014) explicam que, tal perspectiva de intertextualidade implica considerarmos que podem existir ligações ou relações fortes ou fracas entre os textos originais e os intertextos, pois a representação do discurso é um processo ideológico. Nesse sentido, Ball (1994) e Shiroma, Garcia e Campos (2005) apontam que, documentos das políticas apresentam soluções para questões-problema, mas portam determinadas concepções sobre a sociedade, em geral omitidas, além de ressaltar determinados conceitos e opções, omitindo outras possibilidades. Portanto, Shiroma, Garcia e Campos (2005) têm pesquisado por meio da análise das intertextualidades como forma de apreender os discursos e compreenderem as políticas, defendendo que se trata de um novo terreno de análise das políticas produzidas a partir de 1990, no contexto de reforma. Para tais autores:

> O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 439)

Considerando isso no campo do ciclo das políticas, importa também as observações de Fairclough (2001) quanto à distribuição e consumo desses textos. No caso da distribuição dos textos, Fairclough (2001, p.114) destaca que é preciso considerar a existência de "redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro (por exemplo, os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens)". E quanto aos processos de consumo dos textos, cabe prever-se que, as intertextualidades podem constituir-se também nos momentos de interpretação dos textos, uma vez que os sujeitos intérpretes também se situam entre redes de outros textos.

Com base nisso, no quadro a seguir (quadro 2), listamos os principais documentos analisados.

Quadro 2 – Documentos da AE Analisados

Documentos Reguladores Nacionais	Documentos Reguladores da Política Local
CF/1988	Projeto Político Pedagógico (PPP)
LDB n. 9.394/96	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
Planos Nacionais de Educação Lei n. 10.172/2001; e n. 13.005/2014	Regimento geral vigente
Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e Decreto nº 7.234/2010 sobre o PNAES	Regimento interno vigente
Minuta de decreto para PNAES da EPCT elaborada pelo CONIF	Relatórios de gestão (2000-2015)
Plano Nacional de AE da ANDIFES – 2007/2008	Relatórios de Autoavaliação institucional
-	Plano de AE
-	Regulamentos dos programas de AE
-	Editais dos programas de AE

Fonte: elaboração própria

Esse levantamento de documentos foi feito tendo por referente os principais marcos regulatórios da política de AE e inter-relacionados. Para isso, observamos a estruturação de cada documento, a cronologia da publicação dos mesmos e, claro, a sua função e natureza, terminologias e significações, pois, assim pudemos nos aproximar do passo-a-passo/etapas e formas de atuação e interpretação em que se desenvolveu a política de AE no caso em questão. Buscamos então, analisar esses textos sobretudo a respeito da concepção da política, dos objetivos, elementos influenciadores ou normatizadores internos e/ou externos, operacionalização da AE, programas e ações da AE, dentre outros.

Nesse sentido, a CF/1988 e a LDB n. 9.394/96, apesar de não tratarem diretamente da política de AE são documentos basilares dessa política, além de comporem o ordenamento jurídico-político principal da educação no Brasil e, por conseguinte, da instituição analisada. Já o caso dos Planos Nacionais de Educação lei n. 10.172/2001 e lei n. 13.005/2014 são documentos que representam projetos da política educacional das épocas referenciadas e, também revelam aproximação com a questão da AE, sobretudo o último.

Quanto a Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e Decreto nº 7.234/2010 sobre o PNAES, o Plano Nacional de AE da ANDIFES – 2007/2008 e a Minuta de decreto para PNAES da EPCT elaborada pelo CONIF, constatamos que são os documentos mais específicos da política de AE de âmbito nacional. Com isso, cada um, com suas

especificidades de contexto de influência, de elaboração, de prática compõem um quadro complexo e diverso da regulação da política nacional de AE. Dessa forma e à luz do arcabouço teórico-metodológico adotado aqui, esse conjunto de documentos reguladores nacionais são textos implicados significativamente na consubstanciação da política, uma vez que constituem e disseminam discursos sobre AE num movimento dinâmico de lutas e disputas de significados e práticas.

No âmbito da política de AE local, verificamos que os Projetos Político Pedagógicos (PPP) da instituição são documentos essenciais para a análise porque contribuem para a compreensão sobre a instituição investigada e sua política de AE, uma vez que o PPP:

> [...] é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

Quer dizer, os PPPs tanto representam e registram "o delineamento da identidade institucional", como são as bases referentes "à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo" provenientes de uma construção coletiva desses agentes sociais da/na escola, numa articulação com o contexto social (VEIGA, 2003, p. 277). Contudo, como explica Veiga (2003, p. 280), tal entendimento parte de uma concepção emancipatória ou edificante do PPP e é necessário "desvelar as concepções que respaldam as lógicas" de cada PPP. Dessa forma, nossa análise de tais documentos considera não apenas o que trata da AE, mas leva em conta o seu contexto e procura compreender sua articulação com a lógica da proposta educativa da instituição, pois a escola "não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações" (VEIGA, 2003, p. 277).

Nesse mesmo sentido também consideramos a importância dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI é um documento regulado pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior. Segundo Veiga (2003, p. 272), o PDI, "se constitui compromisso com o Ministério da Educação" como meio de "garantia do padrão de qualidade" das instituições. De acordo com instruções do MEC para elaboração do PDI (s.d.b[18]), um dos eixos essenciais desse documento é a política de atendimento aos discentes,

18 Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html Acesso em 11/11/2016,

constando: programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas); estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico); organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil).

Com isso, o PDI é um documento que, no contexto das escolas federais, marca a transformação institucional para IF e vem requerer dessas instituições a apresentação de um planejamento da AE, dentre outros eixos de ação. Dessa forma, os PDIs do IFRN são documentos importantes sobre a política de AE e são considerados, assim como os PPPs, como fonte de dados contextualizadores que permitem uma análise articulada da AE com a política mais ampla da instituição.

Além do PPP e do PDI, o IFRN também elaborou um Plano específico para a política de AE, a partir do ano de 2010, aprovado pela Resolução nº 23 do Conselho Superior da instituição. Esse Plano então, é o documento institucional que dá "corpo próprio" à política de AE da instituição, mas, também porta discurso articulado com o processo de transformação institucional e com a realização do PNAES na rede dos IFs. Ainda no campo da regulação da política local, verificamos que a instituição pesquisada também elaborou regulamentos e editais específicos sobre algumas das principais ações da AE. Com isso, tais documentos também veiculam dados importantes sobre a política e seus discursos.

Contudo, para além do âmbito dos planos e planejamentos da política de AE e institucional como um todo, outros documentos registram e representam o desenvolvimento dessas políticas ao longo dos anos, como é o caso dos relatórios de gestão e dos relatórios de autoavaliação institucional. A Avaliação Institucional é um dos componentes requeridos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, com regulamento pela portaria n. 2051/2004, do MEC. O IFRN declara que tal avaliação é: "condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações a partir das potencialidades e fragilidades apresentadas em cada uma das dimensões avaliadas"[19]. Verificamos que os relatórios de autoavaliação contém um conjunto de dados sobre as ações, políticas e proposições do IFRN, representando a participação dos diferentes segmentos daquela comunidade acadêmica e, nesse sentido são documentos que se ligam de forma cíclica aos PPP, PDI e outros documentos, evidenciando outros discursos sobre as práticas, efeitos e estratégias das políticas da instituição.

---

19 Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/institucional/avaliacao Acesso em: 05 de novembro de 2015.

Nesse contexto, a avaliação institucional é um processo de reconhecimento de limitações e avanços e deve contribuir com a reflexão e busca de soluções. De acordo com Sordi e Ludke (2009, p. 327-329):

> A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação.
> [E,] A avaliação ajuda a evitar que a escola, por meio das microdecisões que toma, se descole dos referenciais que anuncia perseguir e que necessitam de controle social sob pena de serem apenas palavras. Sem que a estes pressupostos teóricos correspondam ações concretas que reconfigurem as relações e os processos desenvolvidos nos espaços educativos, muito pouco se avançará na transformação da lógica da escola que temos e que continua a ser excludente, mesmo quando a todos supostamente inclui,

Diante disso, os relatórios de autoavaliação institucional do IFRN são documentos essenciais na composição da análise do ciclo das políticas de AE em questão. E quanto aos relatórios de gestão, eles também foram alvo de consulta, fonte, levantamento e análise de dados. Esses documentos foram essenciais para coletarmos dados mais representativos porque apresentam textos que geralmente contextualizam o próprio relatório e seus dados, articulam à função social da instituição e as principais perspectivas e abordagens da gestão. Além disso, tais relatórios reúnem dados de caracterização institucional (infraestrutura, gestão de pessoas, etc); listagem de principais ações realizadas; também fazem menção das ações planejadas, porém não realizadas; orçamento executado geral; e, breve autoavaliação. No tocante a AE encontramos, números de atendimentos de: setor de saúde; assistência psicológica, ações do serviço social, além de referências a atividades culturais e desportivas.

Assim, consideramos que, a materialização da política ocorre não só pela função normatizadora e reguladora dos documentos, como também por meio do engajamento político-pedagógico dos discursos, ou seja, em qual sentido caminha o debate e os embates em cada contexto. Nesse sentido, trilhamos caminhos investigativos que aliam as perspectivas quantitativas e qualitativas de pesquisa social por considerá-las complementares entre si na compreensão dos fenômenos que analisamos. É certo que o estudo quanti-qualitativo constitui-se num terreno de múltiplas práticas interpretativas sob influências políticas e éticas e que carrega traços dos dilemas da disciplinaridade e interdisciplinaridade próprios do campo educacional e das políticas públicas. Gatti (2012) explica que o campo educacional nas últimas décadas dedicou-se muito pouco às metodologias quantitativas, apesar da necessidade

clara desse instrumental para a compreensão de certos fenômenos da área. Assim, ela defende a busca da

> [...] superação da dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas X quantitativas, por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica. [...] A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa (GATI, 2012, p. 29-30)

O estudo de Santos e Oliveira (2013) verifica o consenso entre pesquisadores acerca da falsa polarização entre quantidade e qualidade. A polarização quando ocorre nas pesquisas abarca concepções também polarizantes entre objetividade/subjetividade (o quantitativo permitiria uma objetividade e o qualitativo revelaria a subjetividade do pesquisador) e sugere uma adesão rígida da adoção das técnicas de coleta de dados e a filiação teórica (BOURDIEU, 2004). Com isso, "se defendemos que é o método que se faz adequar ao objeto, então, dada a definição desse objeto, é que o pesquisador poderá mobilizar todas as técnicas que possam parecer pertinentes, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados" (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p.54).

Como forma de melhor articularmos as análises quantitativas e qualitativas também adotamos a metodologia da observação livre. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 194), esse tipo de técnica possibilita a vivência da dinâmica em foco e colocar-se no mesmo sistema de referência da observação. Como explica Minayo (2010, p. 71) esse procedimento contribui numa investigação científica para "vincular os fatos a suas representações e desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados". Isso porque é ao longo do tempo de desenvolvimento dessa técnica na pesquisa ("aos poucos") que, o observador identifica os elementos centrais do fenômeno (MINAYO, 2010, p. 70).

Nesse sentido, o lugar, o espaço físico da observação também não é um elemento neutro do processo. Quer dizer, é importante que o observador tenha acesso aos espaços/palcos onde ocorrem as circunstâncias importantes do fenômeno em estudo. E, dessa forma, tanto o acesso ao lugar como às circunstâncias são elementos que favorecem o conhecimento e a compreensão dos eventos observados e seus significados.

Com isso, em nossa observação, vivenciamos principalmente as seguintes circunstâncias: reuniões de planejamento orçamentário e apresentação dos dados de Perfil

Socioeconômico e Cultural de cada ano para equipe docente (como forma de situar os docentes a respeito do público atendido); reuniões pedagógicas com intervenção do setor de Serviço Social para esclarecer ações, dificuldades, e outras temáticas; reuniões do grêmio estudantil de um *campus* do interior; momentos de diálogo entre Reitoria e alunado durante os eventos de gabinete itinerante em um *campus* do interior; reuniões de servidores sobre aplicação de autoavaliação institucional; e, de apresentação dos resultados da autoavaliação institucional; reuniões de debates para a construção do PPP (2012) e regimento interno. Além dessas, outras circunstâncias vivenciadas esporadicamente – como por exemplo: conversas informais com estudantes e servidores - sobre o fenômeno da AE também foram importantes para composição da interpretação do fenômeno e estão demarcadas ao longo do estudo, como se segue.

Outra forma de aproximação e interpretação das circunstâncias que utilizamos foi procedimento da entrevista semiestruturada, gravada em áudio – com o assentimento dos entrevistados – e, transcritas posteriormente. A escolha dos sujeitos se deu a partir da identificação do setor responsável pela política de AE no IFRN – Diretoria e coordenações. Observamos que, boa parte dos sujeitos que ocupavam as funções de coordenadores no momento da coleta eram servidores recém-empossados na instituição e/ou na função e no *campus* de exercício da função[20]. Assim, privilegiamos três sujeitos mais antigos (com maior tempo de exercício na função do maior *campus* da instituição e de um *campus* do interior) ligados à gestão da AE como meio de obtermos dados de relato da história da AE na instituição e relato dos processos de mudanças institucionais e, por conseguinte, da gestão da política de AE. A participação foi livre e esclarecida, de adesão voluntária. Como explica Duarte (2004, p. 215), consideramos que: "Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto[...] Cabe ao pesquisador atribuir sentido àquele mosaico, tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa, etc". Além disso,

> [...] o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também

20 Ocorreram inúmeros procedimentos de remanejamento na instituição (remoção interna) durante o período 2009-2015 devido ao processo de expansão, significando uma grande mobilidade dos servidores e profissionais entre os *campi*, e, consequentemente pouco tempo de exercício/vínculo das/nas funções em cada *campus*. Isso dificultou a ampliação do escopo de sujeitos para as entrevistas.

> refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220)

Assim, entendemos que, a função social-política da pesquisa não ocorre apenas no final do estudo, mas durante todo o processo, uma vez que mobiliza saberes, reflexões, interpretações e reinterpretações dos sujeitos participantes – pesquisador e pesquisados, como já destacava Silva & Silva (2009) sobre as funções da pesquisa de avaliação de políticas sociais. Por isso, nos respaldamos em princípios éticos da relação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Para isso, realizamos o estudo mediante autorização das partes envolvidas, através de carta de anuência da instituição e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos entrevistados.

Destacamos ainda que, todos os procedimentos adotados orientam-se pela perspectiva de que:

> [...] a articulação do objeto de pesquisa com os elementos que o circundam, seja sob espectro histórico, temporal, espacial ou outro, traz um olhar e um conhecimento mais aprofundados sobre esse objeto, demonstrando que as políticas públicas não se constituem repentinamente por meio das subjetividades de pessoas, mas são resultado de todo um movimento econômico, social, cultural e histórico. Do mesmo modo, as representações dos envolvidos na pesquisa, seja por meio de entrevistas, aplicação de questionários etc., não se construíram isoladas desses movimentos, ao contrário, para entender os pontos de vista desses sujeitos é preciso entender de onde eles "falam" e que elementos contribuem para a formação do seu pensamento (OLIVEIRA; PALAFOX, 2014, p.438)

Nesse sentido, as categorias teóricas construídas nos capítulos a seguir partem de nossa decisão de adotar uma perspectiva crítica, considerando que:

> O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência [...] a questão da teoria e do esforço intelectual nas ciências sociais deveria ser, nas palavras de Foucault, 'minar o poder', engajar-se na luta, revelar e descobrir o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes (BALL, 2011, p. 93-95)[21].

21 O trecho pertence a um artigo de Ball publicado originalmente em 1995 em Londres. Nesse artigo, o autor analisa a produção científica da Sociologia da Educação britânica e ressalta a situação de crise e os impasses teórico-epistemológicos dos pesquisadores daquela época. Mas, para além dos limites temporais, tal análise exprime o quadro de complexidade da teorização desse campo científico e nos põe em alerta, despertando maior cuidado na construção de um marco teórico da pesquisa

Assim, um grande conjunto de estudos críticos sobre políticas vinculam-se à perspectiva sociológica, reconhecendo-se como *policy sociology* – sociologia das políticas – em que [...] "conceitos, ideias e pesquisas do campo da Sociologia são empregados como base e fundamento para a análise das políticas" (BALL & MAINARDES, 2011, p.12). Por isso, buscamos nos embasar nos constructos de Azevedo (2004), Bourdieu (2009; 2010); Dubet (2001; 2003; 2004), dentre outros. Destes embasamentos, obtivemos orientações teórico-metodológicas e chaves interpretativas dos contextos analisados, necessárias para o desenvolvimento da tese no seu conjunto.

3. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: PENSANDO A INCLUSÃO

> O Estado é uma realidade ambígua. Não se pode dizer apenas que é um instrumento a serviço dos dominantes. Sem dúvida, o Estado não é completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo ele for, quanto mais forte, quanto mais conquistas sociais importantes tiver registrado em suas estruturas, etc (BOURDIEU, 1998, p. 48).

Nessa visão bourdiesiana, considera-se que as teorias sobre o Estado participam de sua própria construção histórico-política e, por isso, os limites e possibilidades da ação estatal estão imbricados com a forma que o compreendemos. Bourdieu (1996, p.92) afirma que, para analisar o Estado, precisa-se "colocar em questão todos os pressupostos e todas as pré-construções inscritas na realidade que se trata de analisar", pois as próprias categorias de pensamento são produzidas e garantidas pelo Estado.

De acordo com Afonso (2003), as teorias do Estado têm sofrido uma "crise da capacidade hermenêutica", impondo aos estudos da questão o enfrentamento dos novos e múltiplos condicionantes ("profunda atualização"), numa ação ainda experimental, em virtude do contexto de redefinição das funções estatais frente aos processos mundiais de reestruturação produtiva, globalização e outros condicionantes das sociedades capitalistas.

Mas, a questão do Estado é categoria analítica privilegiada e praticamente imprescindível nos estudos das políticas públicas, pois, como diz o próprio Afonso, (2003, p.38) "o Estado, em si mesmo, sujeito histórico e político continua a existir, por isso, continuamos a precisar de teorias que deem conta da redefinição do seu papel e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades de sua ação [...]". Na perspectiva do ciclo das políticas, Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado e suas relações com a educação. Porém, esse autor e seus colaboradores ainda não se aprofundaram no desenvolvimento de uma teorização mais consistente sobre esse tema (MAINARDES, 2006). Segundo Mainardes (2014a, s.p):

> Embora as estratégias de desmembramento e reestruturação do Estado com suas características de racionalização do gasto público, descentralização administrativa e transferência de responsabilidade na oferta educacional (Estado Mínimo) ainda sejam empregadas, outros elementos precisam ser considerados. A análise do papel do Estado na atualidade inclui também as suas relações com o setor privado, com o público não estatal (terceiro setor)

> e diferentes formas de parcerias e ainda o papel das redes sociais e políticas que buscam influenciar a definição das políticas.

Nesse sentido, se faz importante resgatarmos as principais abordagens teóricas sobre as políticas públicas, a educação e o Estado, como Azevedo (2004) já realizou e como Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Tello e Mainardes (2012) vêm discutindo. Azevedo (2004) destaca como paradigmas clássicos: o pensamento liberal, o marxista e o funcionalista. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Tello e Mainardes (2012) analisam também o pensamento marxista mais recente – o neomarxismo[22] - e abordam as tendências mais atuais do pluralismo e do pós-estruturalismo na investigação das políticas educacionais. Nesse sentido, destacamos aqui, inicialmente, os principais aspectos dos paradigmas clássicos liberal e marxista[23] e estudos contemporâneos pluralistas e pós-estruturalistas.

A abordagem marxista engloba amplo leque de tendências e teorias, conforme observou Azevedo (2004). Mas, tendo como nomes originários desse pensamento Marx e Engels, considera-se que, na acepção deles, o Estado estrutura-se a partir das relações de produção e dos interesses das classes sociais, refletindo suas contradições. Assim, "a burguesia, ao ter o controle dos meios de produção, passa a constituir a classe dominante, estendendo seu poder ao Estado, que passa a expressar os seus interesses, em normas e leis" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 36). Os estudos pioneiros que configuraram essa vertente não chegaram a discutir sobre políticas públicas sociais propriamente, em virtude da sua inexistência no século XIX. De toda forma, a educação já era considerada instrumento que poderia auxiliar como apoio na organização e luta do proletariado contra a exploração burguesa, ainda que servisse predominantemente aos interesses desta classe.

O Estado, como questão teórica e política, sempre esteve em debate nas Ciências Sociais durante o século XX. No entanto, principalmente em meados dos anos de 1960, frente à crise econômica que passou a assolar o mundo capitalista, é que as formas e funções assumidas pelo Estado passaram a ser alvo de vários estudos no campo de distintas correntes teóricas, entre as quais se sobressaiu o marxismo como teoria interpretativa do fenômeno da crise. Destacamos, nesse contexto, o trabalho de Poulantzas (1977) que analisou a função do

22 De acordo com Mainardes e Alferes (2014, p.3-4), o neomarxismo pode ser definido como uma perspectiva que se utiliza das ideias marxistas, combinando-as com questões atuais (economia global, estabilidade das democracias liberais etc) e com as ideias de autores considerados não marxistas. Segundo Au e Apple (2009), em resposta ao determinismo econômico percebido como "marxismo", os neomarxistas procuraram analisar questões de cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa na educação.

23 Do paradigma funcionalista, destacam-se principalmente os constructos de Émille Durkheim que, contribuiu, dentre outras, com uma das primeiras construções acerca da educação como política pública. Além destes têm-se outros postulados "situados teoricamente em espaços de interseção". Todavia seus postulados vão, em muito, influenciar o próprio paradigma liberal.

Estado como organizador da luta política, relativizando seu papel econômico, mas reforçou que as relações conflituosas próprias das sociedades capitalistas são ocultadas no Estado. Já numa segunda fase, Poulantzas (1980), "amplia o significado de aparelho de Estado: produto das lutas de classes e transformações da produção capitalista, em que os interesses das classes subalternas também estão, de algum modo, representados" (AZEVEDO, 2004, p.46).

Outro marxista, Claus Offe (1984), desenvolve análises mais voltadas para as políticas sociais. Para ele, "o Estado nem está a serviço, nem se constitui no instrumento de uma classe contra outra, pois protege e sanciona instituições e relações sociais que se constituem no requisito institucional para a dominação de classe do capital" (AZEVEDO, 2004, p.48). Por isso, as políticas sociais e a política educacional como ensino público, obrigatório e universal "não são apenas um requisito para a reprodução das condições materiais de produção, mas também um elemento fundamental da própria sociabilidade capitalista" (AZEVEDO, 2004, p.49). Ou, nos termos de Höfling (2001, p.34), as políticas sociais, para Offe, tratam-se de um "processo de mediação – como estratégia estatal – entre interesses conflitivos": as exigências e necessidades das classes trabalhadoras e do próprio processo de acumulação do capital.

Mais recentemente, Tello e Mainardes (2012, p.11) analisam a perspectiva neo-marxista de Roger Dale sobre a 'Agenda Globalmente Estructurada para la Educación'. Segundo eles:

> *Dale profundiza la mirada y el análisis que hace sobre el Estado en su rol en cuanto a la educación y a las políticas educativas, superando las limitaciones que proponía la teoría de la correspondência (Cfr. Bonal, 1998a). Para explicar esta superación, Dale (1989) incorpora una categoría analítica: el mandato de los sistemas educativos, es decir aquello que se supone que un aparato o sistema educativo 'debe cumplir' según las condiciones históricas de cada momento, considerando que también se construye como dispositivo de lo 'que debe ser'. Para complementar la categoría de 'mandato' Dale despliega otros dos conceptos teóricos: capacity y governance del aparato y el sistema educativo. Y allí completa su referencial teórico, dado que por 'capacidad' entiende la real capacidad de cumplir con el mandato, con esto el autor trata de explicar que el Estado en realidad posee cierta autonomía para conducir el sistema educativo y la gobernabilidad es el modo, a través de la gestión, en que se llevará a cabo el cumplimiento del mandato. Que no es otro que el mandato capitalista.*

Portanto, a análise de Dale (1989) considera as políticas educacionais como favorecedoras dos interesses do capitalismo mundial. Mais recentemente, Dale (2014, p. 7-8) explicita o refinamento e revisão de sua teorização que, vem realizando diante das atuais crises econômicas e reformas educacionais no mundo:

> eu certamente pensava que o Estado iria permanecer como, essencialmente, o regulador em última instância. O Estado manteria a regulação. E agora eu não penso que seja assim. O Estado nacional agora decai, por assim dizer, e é associado com elementos transnacionais, assim como nacionais e subnacionais. Isto, em parte, é uma resposta quase necessária para a crescente transnacionalização do capital e para a redução do papel das economias nacionais. Economias nacionais realmente se desvaneceram, então os Estados precisam funcionar como arranjos transnacionais para estes fluxos e economias transnacionais.

Tello e Mainardes (2012) consideram que os estudos de Dale se detêm excessivamente na análise do contexto da prática [nos termos do ciclo das políticas], o que impede a compreensão mais ampla das políticas. De toda forma, como coloca Azevedo (2004, p.54), com o debate marxista, "abrem-se as brechas para a conquista e vigência dos direitos sociais, o que se imbrica na convivência contraditória entre o capitalismo e a democracia".

Ainda assim, as vertentes da Teoria Liberal Moderna da Cidadania e do Neoliberalismo (da corrente clássica do Liberalismo) têm predominado e/ou crescido em influência no mundo moderno. Portanto, a análise das concepções dessas vertentes também é essencial. A perspectiva liberal clássica considera que o Estado tem função de preservação dos direitos individuais, da propriedade privada, e da liberdade. Com o aumento dos conflitos e reivindicações de classes sociais subalternas, o liberalismo incorporou a bandeira da igualdade, defendendo direitos políticos para os cidadãos, mantendo, por outro lado, a economia conduzida pela "mão invisível do mercado".

Enquanto isso, a Teoria Liberal Moderna da Cidadania que, emergiu da "convergência das necessidades dos trabalhadores com os ideais de igualdade incorporados pelos liberais", tinha uma outra perspectiva a respeito da atuação do Estado (AZEVEDO, 2004, p.20): O Estado deveria manter maior intervenção na economia, constituindo-se como responsável pela promoção do bem comum e pela garantia dos direitos da cidadania. Além disso, a mediação e regulação dos conflitos entre o Capital e o Trabalho seria por meio da viabilização do pleno emprego, estabilidade de preços e a própria intervenção na economia o que iria dar origem ao que ficou conhecido como Estado de Bem Estar Social, conforme os postulados das correntes pluralista e socialdemocrata.

Assim, desenvolveu-se, inicialmente na Inglaterra e em vários outros países, após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Estado de Bem-Estar Social e o Sistema de Proteção Social, promovendo o estabelecimento das políticas sociais. De acordo com a adoção desses tipos de compromisso com o bem-estar, logicamente, variaram o grau de efetivação e

consolidação dessas políticas sociais[24]. Destacamos o estabelecimento da educação como um dos principais direitos sociais, e, portanto, os governos começaram a garantir o acesso à escola pública, laica e gratuita. Todavia, considerando os pressupostos liberais subjacentes,

> [...] a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de género), [...] (AFONSO, 2001, p.20).

Nesse sentido, na teorização de Bourdieu (2010), destaca-se o intento de desvelar-se as estratégias de legitimação da "visão comum" e das teorias do capital humano[25] sobre as "aptidões naturais" dos estudantes das classes dominantes. De acordo com o autor, a visão comum mascarou o fato que os estudantes de classes sociais abastardas herdam capitais culturais legitimados pelo sistema escolar e isso lhes garante permanência escolar com êxito, diferentemente dos estudantes de classes populares que não tiveram acesso a certos tipos de conhecimentos e costumes. Assim,"o sistema escolar fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural" (BOURDIEU 2010, p.48). Nesse sentido, numa perspectiva crítica, importa compreender-se que, a permanência escolar de estudantes de diferentes classes representa também, os efeitos e repercussões das formas de luta e estratégias do jogo dessas classes. Numa visão bourdieusiana, Afonso (2001, p.21) avalia que,

> a escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da *violência simbólica* – e é precisamente isso que está aqui em causa quando verificamos que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemónica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um *arbitrário cultural*, dissimula o seu carácter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de facto,

24 Sobre isso alguns estudos se voltam para a classificação dos sistemas de proteção social implantados em cada país a partir da 2ª guerra mundial. King (1988) defende uma classificação segundo os modelos propostos por Korpi (1983 *apud* KING, 1988): modelos "marginais", que tem um compromisso mínimo com o Bem-estar, e, os modelos "institucionais", com maior responsabilidade pelo Bem-estar. Já Titmuss (1963 e 1974 *apud* Azevedo, 2004) sugere os seguintes tipos: 1) Residual de bem-estar – o Estado só age quando o setor privado falha; 2) Industrial de ampla realização – políticas sociais de complemento às instituições econômicas que corrigem os efeitos do mercado; 3) Institucional redistributivo – a produção e redistribuição de bens e serviços sociais para todos sem vinculação do indivíduo com o mercado.

25Elaboração mais sistemática da teoria está na obra Capital Humano (Schultz, 1973). Segundo Frigotto (2008, s.p), esta teoria: ignora o processo histórico desigual na constituição das diferentes nações. [...] não reconhece as relações de poder e de dominação e violência ao longo da história e se afirma no pressuposto falso de uma natureza humana abstrata na qual cada indivíduo, independentemente de origem e classe social, faz suas escolhas em 'iguais condições'. Por essa via efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história, de sínteses complexas de relações sociais a fatores. [...] Sua crítica [da teoria do capital humano], se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas.

> tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável.

Isso implica em percebermos que, a conquista dos direitos sociais universais não teve em si a capacidade de dissipar todas as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Sem deixarmos de reconhecer a importância basilar da conquista desses direitos na história das lutas sociais, o Estado, como campo de disputas de capitais e monopólio de poder, não deixou - de todo – de reproduzir mecanismos e interesses de distribuição desigual dos capitais, como analisou Bourdieu (2010). Claro que, no caso específico da política social da educação, tem-se a materialização da ambiguidade desse modelo de Estado, pois

> [...] se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas. As políticas sociais (e a consequente expansão de direitos de cidadania) foram, aliás, um dos pilares do chamado Estado providência, [...] pela capacidade de gerir as contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista (AFONSO, 2001, p.22).

No Brasil, vários autores buscam analisar essas contradições e, estudos de Zago (1998; 2006) observa a importância dos valores, crenças, significados e iniciativas familiares em prol da escolarização, para além das condições básicas de sobrevivência, que contribuem como estratégias de permanência escolar das classes populares. Quer dizer, levar em conta apenas o conjunto de variáveis socioeconômicas para explicar as possibilidades de escolarização seria uma compreensão mecanicista sobre a atuação dos sujeitos. Assim, é necessário considerar outras mediações importantes, como o caso "das dimensões mais subjetivas e simbólicas e [...] os projetos e práticas familiares [...] que demonstram resistências à exclusão precoce da escola" (ZAGO, 1998, p.64).

Zago (1998; 2006) baseia-se nas proposições de Lahire (1997), o qual contesta a percepção dos problemas da escolarização das classes populares na sua forma generalista. Lahire (1997) considera que casos singulares podem diferenciar-se da lógica macro, mesmo que não tenham conseguido suplantar a totalidade da lógica maior. Para ele (1997, p. 35-36):

> A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos,

> algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a "funcionar". Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias.

Nesse sentido, a pesquisa de Zago (2006), que observou as condições de permanência escolar de estudantes universitários de classes populares, demonstrou que as condições socioeconômicas influem significativamente na vida estudantil, não apenas no sentido das necessidades básicas mas, sobretudo, nas formas de lidar dos próprios estudantes com as diferenças e desigualdades em relação ao estudantes com boas condições financeiras. Assim, o acesso a Educação Superior toma a significação de "uma vitória" para esses estudantes e outra vitória é a permanência e conclusão dos cursos (ZAGO, 2006).

Mas, retomando a consideração sobre os modelos e perspectivas de Estado e políticas públicas sociais, tratamos ainda da abordagem social-democrata. Nesse contexto, segundo Azevedo (2004), essa abordagem tem uma singularidade na sua compreensão das políticas sociais a partir da estreita relação delas com os direitos de cidadania. Portanto, há na social-democracia uma consideração das lutas políticas das classes populares e seu poder de conquista. Já a vertente neoliberal, propalada principalmente através de Hayek (1983) e Friedman (1984), não demonstrou essa mesma inclinação de reconhecimento dos direitos e, ao contrário, argumenta em prol da desregulação do Estado e desconstrução dos direitos sociais conquistados. Essa corrente teórica propôs a fórmula: menos Estado e mais mercado, um *Estado mínimo*. Nesse modelo, defendeu que:

> [...]o Estado "*gendarme*" é o árbitro e fiador da ordem social, por meio da garantia do cumprimento da lei, da defesa e controle dos territórios dos Estados nação concernentes, e, ainda, pela garantia do usufruto de um patamar mínimo de educação por parte de todos (AZEVEDO & GOMES, 2009, p. 97- 98).

Nesse contexto, toma-se o Estado por guardião dos interesses públicos, respondendo pelo provimento de alguns bens essenciais – educação, defesa e aplicação das leis. Cavalcante (2007, p. 91) explica que:

> O discurso neoliberal retoma as ideias defendidas pelo liberalismo clássico e, a partir do pré-construído que afirma ser a competição o motor do desenvolvimento humano, faz da difusão da crença o processo de naturalização uma arma de luta ideológica contra todos os que apontam para o agravamento das desigualdades sociais. Difundindo-se essa concepção, apagam-se as condições em que se dá essa competição e, sendo a competição

> uma tendência natural do ser humano, as relações de dominação, exploração, exclusão não seriam inerentes à economia liberal, mas um processo natural.

Ou seja, a política neoliberal utiliza estratégias retóricas de: deslocamento das causas; culpabilização das vítimas; despolitização e naturalização do social; apagamento da memória e da história. Nessa retórica, ao invés de considerar a *questão social*, as relações de poder e de desigualdade, o neoliberalismo emprega a ideia da necessidade de obtenção de competências para se atender as demandas do setor produtivo. Assim, explica-se que as desigualdades não são causadas pelo capitalismo e sim pelos indivíduos que não são competentes o suficiente. E, como consequência dessa lógica, entende-se que a estruturação social, as relações de poder e suas desigualdades são naturais (GENTILI, 1996).

> Nesse projeto, a intervenção na educação com vista a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos liberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional (SILVA, 2002, p. 12).

Como aponta Bourdieu (1998, p. 137) o intento neoliberal é a destruição de todas as medidas políticas e:

> [...] *todas as estruturas colectivas* capazes de colocar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cuja margem de manobra não cessa de diminuir; os grupos de trabalho, com, por exemplo, a individualização dos salários e das carreiras em função das competências individuais e a atomização dos trabalhadores que daí resulta; os colectivos de defesa dos direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, através da constituição de mercados por classes de idade, perde uma parte do seu controlo sobre o consumo.

Mas, na avaliação desse autor, o pensamento neoliberal é utópico porque fundamenta a proposta da desregulamentação financeira numa ideia de mercado puro e perfeito. Bourdieu (1998, p. 148) aponta a esperança de resistência e desconstrução do neoliberalismo nas próprias instituições estatais e seus agentes que devem:

> [...] trabalhar para inventar e construir uma ordem social que não tenha por única lei a busca do interesse egoísta e a paixão individual do lucro, e que prepare o caminho a colectivos orientados no sentido da *busca racional de fins colectivamente elaborados e aprovados*. Entre estes colectivos, associações, sindicatos, partidos, como não atribuir um lugar especial ao Estado, Estado nacional ou, melhor ainda, supranacional, quer dizer, europeu (etapa para um Estado mundial), capaz de controlar e de tributar eficazmente os lucros obtidos nos mercados financeiros e, sobretudo, de contrabalançar a acção destruidora que estes últimos exercem sobre o mercado de trabalho,

> organizando, com a ajuda dos sindicatos, a elaboração e a defesa do *interesse público* que, quer se queira quer não, não sairá nunca, nem sequer ao preço de algumas falsidades de escrita matemática, da visão do contabilista (noutra época diríamos do "merceeiro") que a nova crença apresenta como a forma suprema da realização humana.

Dessa esperança, entendemos o necessário processo desocultamento das ações de dominação e as lutas pelos direitos sociais que contribuem para aumentar e fortalecer a margem de autonomia das classes populares. Nesse sentido, aprofundamos essa reflexão no tópico seguinte.

3.1 A Inclusão Social entre modelos e características de políticas públicas sociais

No contexto das tensões e debates entre o significado e as repercussões das políticas sociais entre modelos de focalização e/ou do direito universal, de inclusão, dentre outras possibilidades, a política social emerge como um campo de luta pela predominância de determinadas práticas e discursos ou sua mudança. Assim, consideramos que as políticas públicas sociais tratam-se de uma conquista do reconhecimento pelo Estado de demandas sociais, a partir da organização e das relações de força empreendidas por setores da sociedade. E, como parte de sua natureza contraditória, essas políticas não deixam de ser, assim, o "[...] meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade" (AZEVEDO, 2004, p.61).

Oliveira (2005, p. 283) entende que

> A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade. A ação social do Estado pode dizer respeito tanto à promoção da justiça social quanto ao combate da miséria, mas, segundo Abranches (1998), trata-se de objetivos distintos. Sendo assim, a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas.

Com isso, o campo da Assistência Social, no Brasil, se constituiu, refletindo tanto as contradições da questão social no capitalismo, quanto à organização político-econômica e social do país – um Estado patrimonialista atrelado a elites conservadoras. Segundo Sposati (2007, p. 436), foram: "Séculos de práticas sociais fragmentadas individualizadas tuteladoras [...]". O modelo brasileiro de Proteção Social legalmente instituído, a partir da década de 1930, atrelava o acesso aos "direitos sociais à inclusão formal do cidadão na legislação social do trabalho e não à condição genérica em ser cidadão brasileiro" – o que vincula-se aos

fundamentos da sociedade salarial, também basilar do modelo de Estado de Bem Estar Social (SPOSATI, 2007, p. 443).

Todavia, frente à reestruturação produtiva e às crises do capitalismo esse modelo esgarça-se com os desafios da maior pauperização e das desigualdades sociais da população. Castel (1998) analisa que a tendência capitalista de, cada vez mais, prescindir do trabalho assalariado clássico leva a que o também "clássico" modelo de proteção social (nos termos de Castel, as *políticas de integração* - acesso de todos aos serviços públicos para homogeneização da sociedade) não tenha mais suas bases de sustentação. Assim, "sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em razão da precarização das relações de trabalho, e as vulnerabilidades oscilam cotidianamente para aquilo que chamamos de exclusão" (CASTEL, 2008, p.27).

Castel (1998) identifica que tal nova estruturação social promoveu o desenvolvimento de *políticas de inserção* como formas de enfrentamento das situações mais degradantes em que vive uma crescente parcela da população. Ou,

> essencialmente, operações de reposição para preparar dias melhores. [...] um tipo clássico de **focalização** da ação social: delimitar zonas de intervenção que podem dar lugar às atividades de reparação. [...] mobilização de novas tecnologias profissionais diferentes dos métodos clássicos da ação social, mas prolongando a tradição da intervenção especializada, tentando adaptar-se às novas situações que apareceram depois do fim dos anos 70 (CASTEL, 2008, p.30-34, grifo nosso).

Nessa perspectiva, essas políticas foram propostas como ações provisórias até recuperar-se a *integração* social e incidiram nas áreas de emprego, escolarização e juventude, com programas de renda mínima. Contudo, apesar dos fins unicamente reparadores da política *de inserção*, Castel (2008, p.30-31) destaca que essas políticas "[...] apresentam o mérito incontestável de não se resignarem ao abandono definitivo de novas populações colocadas pela crise em situação de inutilidade social". Mas, um conceito essencial para tais políticas trata-se da *compensação.* Segundo Silva (2010, s.p),

> O conceito de *compensação* está associado, desse modo, à ideia de *proteção social*, que pode ser considerada como fundamento ético da revisão ideológica do liberalismo político mais ortodoxo: [...] reconhecimento, no plano do discurso político que gradualmente se torna dominante no século XX, na maioria dos países, de que a dinâmica da economia de mercado, organizada na forma capitalista, dá origem a desigualdades [...].

Tal reconhecimento foi basilar na definição da responsabilidade do Poder Público em

> [...] intervir na ordem social, por meio de ações específicas financiadas com recursos públicos, com o objetivo de *compensar carências* impeditivas da *igualdade de oportunidades* de acesso a requisitos sociais básicos,

> necessários para que o conjunto de todos os indivíduos governados possa realizar plenamente suas potencialidades no âmbito do trabalho e do consumo (SILVA, 2010, s.p).

No campo da sociologia da educação, Dubet (2004) entende que compensar as desigualdades entre os estudantes pode promover uma maior justiça social, uma justiça redistributiva – quando a escola assume o princípio da discriminação positiva. Para ele, essa compensação trata-se da garantia dos mínimos "para os mais fracos e desfavorecidos".

> Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades (DUBET, 2004, p. 546).

Como vemos, Dubet (2004) reconhece a necessidade das políticas compensatórias no meio escolar como forma de enfrentar os dilemas das desigualdades sociais e escolares. Porém, mesmo entendendo as injustiças do modelo escolar meritocrático, Dubet (2004) não aponta alternativas de superação desse modelo, apenas o seu controle. Assim, o autor, assumindo sua proposta como tímida, entende-a como aquela possível de ser praticada no atual contexto. Entretanto, para além do debate sobre a pertinência da garantia de mínimos sociais, é necessário problematizar-se ainda a questão da legitimação da ordem social. Conforme explica Almeida (2011), a dimensão simbólica da posição social dos indivíduos também é central na compreensão dos processos de hierarquização social. Portanto, a proposição tímida dos mínimos sociais não faz parte de uma lógica simbólica da legitimação da ordem social? Ou, uma justiça redistributiva efetiva não está para além da perspectiva dos mínimos sociais?

Na visão de Dubet (2001, p.18, grifos do autor) a resolução dessa questão passa pelo *respeito* e o *reconhecimento*, do ponto de vista dos indivíduos e de suas experiências. Para ele, o *reconhecimento* é o espaço das identidades, dos particularismos e da civilidade que, perante a globalização, até os movimentos sociais "clássicos" vêm assumindo como reivindicação central. Assim, a questão do *reconhecimento* e das diferenças também é um campo de disputa de sentidos importante na construção das políticas. Nesse sentido, o conceito de compensação também tem se diversificado frente a maior complexidade e pluralidade nas relações econômicas e políticas porque as necessidades têm se alterado. Para Silva (2010, s.p):

> [...] o reconhecimento de direitos de afirmação e preservação de identidades coletivas, [ou seja...], o conceito de *política compensatória* não tem

> conteúdo ou destinatário específico, exprimindo, antes, uma diretiva política de governos de democracias liberais comprometidas com a efetividade da função social do Estado.

Mas, Freitas (2004, p.141) analisa que há um "pós-modernismo ingênuo" que concebe a diferença como meio "de firmar a minha diferença para com aquele". Essa perspectiva está no campo do neoliberalismo que constrói a ideia da necessidade/importância da afirmação de um individualismo, no sentido de um narcisismo e fragmentação à determinados vínculos coletivos. Então, Freitas (2004, p.141) defende uma concepção dialética da diferença na construção das identidades:

> [...] o indivíduo é produto desta dialética que resulta na sua particularidade. O que se reivindica para o indivíduo não é a pura diferença (que fragmenta), mas a sua particularidade (que une, porque expressa a sua diferença na identidade). As particularidades podem expressar mais diferença ou mais identidade ante outras particularidades, mais ou menos contradição e eventualmente até antagonismos. A idéia de que o idêntico reprime o diferente subestima e exclui o sujeito (e sua subjetividade) da construção de sua própria particularidade e termina sendo um mecanismo de justificação do individualismo, abrindo igualmente uma via de justificação para o autoritarismo, ainda que fundado no reconhecimento da existência da diferença: os judeus reconhecem os palestinos, desde que permaneçam atrás do muro. Por isso, variados autores têm denunciado que, ao contrário do louvor que se tem feito da diferença, há na realidade um recrudescimento da intolerância e da violência nos nossos dias que conduz a uma "anulação radical da diferença". Enfim, é preciso aceitar o outro como um sujeito particular e não como um mero diferente.

Para Dubet (2004, p.48), esses processos de reconhecimento e disputa das identidades provém mesmo da circunstância das desigualdades multiplicadas e porque o próprio indivíduo constitui-se múltiplo:

> Cada um de nós age também em diferentes "mercados" em que dispõe de recursos e "capitais" e, mesmo se o poder não é definido por um jogo como soma nula, acontece que o poder se adquire por uma capacidade estratégica própria, que não é unicamente imposto pela estrutura das posições. [...] no entanto, o trabalho de construção do eu através da multiplicidade dos registros das desigualdades é por si só muito desigual porque mobiliza recursos objetivos desigualmente repartidos.

A questão das identidades, então, também tem sido contemplada no campo da "nova questão social"- novas feições e exacerbação dos problemas decorrentes do modo de acumulação capitalista, atingindo grande e crescente número de pessoas, em virtude dos novos padrões dos processos produtivos, dada a crise dos anos de 1970 (CASTEL, 1998). Oliveira (2014, p.238), que também analisa a temática, observa que tais políticas "na atualidade têm sido orientadas a públicos específicos, em geral, buscando articular o critério

da diversidade combinado à desigualdade, [e] são apresentadas como políticas transitórias de recuperação (ou superação) de uma condição de vulnerabilidade que precisa ser atacada". Ela destaca que, na atualidade, o tema cresce como preocupação generalizada de governos e organizações frente ao aumento da distância de concentração de renda entre ricos e pobres em países desenvolvidos (OLIVEIRA, 2014).

No Brasil, o histórico de tutela e caridade ainda tem dificultado o debate sobre os significados, objetivos e práticas da Assistência. Entretanto, a CF/1988 constituiu a Assistência Social como uma política pública referente a uma "política de direitos à proteção social não contributiva". Assim, de acordo com Sposati (2007, p. 436), ela tem "potencial em provocar a extensão do acesso a direitos e reconhecimento de cidadania caso seja tratada como política pública de direitos".

Essa estruturação da Assistência na CF/1988 articula-se aos debates sobre uma "nova questão social". Na mesma perspectiva de Castel, Nascimento (2008, p. 3) afirma que:

> De certa forma está se tornando explícito que hoje a questão social está centrada nas extremas desigualdades sociais e injustiças de todo tipo, nos conteúdos e formas assimétricas das relações sociais em suas múltiplas dimensões (das relações internas numa dada sociedade e das relações entre as sociedades). [...]. Por força das profundas mudanças que estão acontecendo no mundo do trabalho, nos processos produtivos, na gestão do Estado, nas políticas sociais e pelo acirramento de conflitos oriundos de problemas étnicos, regionais e de relações internacionais, a questão social adquire dimensões globais. Essas novas dimensões, entretanto, não diminuem a importância dos problemas internos de cada sociedade.

Mas, para além das mudanças do capitalismo, Sposati (2007, p. 443) argumenta que:

> Os direitos sociais humanos são, por natureza, direitos ligados à vida em sociedade sob a chancela da dignidade humana. Neles, o social precede o econômico. Esta nova realidade abre o debate sobre um novo contrato social não filiado exclusivamente ao contrato de trabalho, mas a um contrato entre forças sociais, políticas e o Estado, no processo de extensão do reconhecimento universal da cidadania em uma sociedade de tradição escravocrata e elitista que se mantém sob forte desigualdade sócio-econômica.

Nesse sentido, considerar as novas questões sociais para o desenvolvimento de políticas que respondam às devidas demandas, ressignifica também a concepção sobre o público atendido pela Assistência Social. O enfoque em muitas políticas, como tratou Oliveira (2014), são os sujeitos em *vulnerabilidade social*. Esse termo tem sido muito empregado nos discursos oficiais e nas avaliações dos programas e precisa ser analisado em suas possibilidades de significação. No texto da Política Nacional de Assistência Social - PNAS (BRASIL, 2004) compreende-se que a *vulnerabilidade social* ocorre com:

> [...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Castro e Abramovay (2002, p.145) analisam esse termo conforme utilizado por autores da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Segundo elas, a intenção com o uso desse termo é:

> compreender, de forma integral, diversidade de situações e diversidade de sentidos para diferentes grupos, indivíduos, tipos de famílias ou domicílios e comunidades. Implícitas estariam as transformações por conta de novos perfis do mundo do trabalho ou do não-trabalho, e, como referência mais ampla, por conta de tempos em que modernidade, diversidade e insegurança se combinam, e em que múltiplos sistemas de normas de discriminações se combinam, mas guardam identidades próprias.

Sendo a Cepal, um organismo internacional indutor de políticas nacionais, verificamos que tal conceito de vulnerabilidade, mesmo tendo grande potência e abrangência explicativa das faces da questão social do Brasil de hoje, dentre outros países, também tem grande potência de atrelar políticas nacionais aos interesses econômicos da própria Cepal e outros grupos articulados. Nesse sentido, o uso do termo vulnerabilidades nos textos das políticas sociais brasileiras pode indicar certa confluência com discursos neoliberais de políticas de inclusão. É claro que, como já mencionado, na ideologia neoliberal, é comum utilizar-se expressões que, na verdade, são campo de disputa de diferentes discursos e ideologias, mas podem servir de estratégia neoliberal para construção de sua hegemonia (GENTILI, 1996).

Assim, Oliveira (2014, p. 238) aponta que a saída da condição de vulnerabilidade através das políticas sociais também é significada pelas concepções liberais sobre o processo pois:

> Quando se acede à condição de não pobre, ou se chega a superar a condição de vulnerabilidade extrema, "inclui-se" ou se integra ao mundo da "normalidade" ou dos "civilizados", ou seja, finalmente se adentra ao reino da liberdade de oportunidades, da livre-iniciativa: eis o verdadeiro reino da cidadania. O mundo das oportunidades é onde a gratuidade desaparece e os serviços sociais operam como um mercado, a liberdade de escolha.

Quer dizer, o mundo produtivo ou o campo do mercado aguarda a "inserção" dessa população para "integrar" o "mundo dos civilizados". Além disso, críticas têm sido construídas sobre esse modelo de políticas, considerando que tal estrutura de Proteção Social

cria um sistema de natureza fragmentada: “o mundo separado dos pobres, beneficiários de uma política social que é orientada por critérios de seleção, mantendo as prestações em níveis mínimos para evitar as infiltrações” (OLIVEIRA, 2014, p. 238). De toda forma, como já avaliava Castel (2001), as políticas compensatórias têm sido essenciais porque “[...] vieram no sentido de reparar dívidas históricas com importantes segmentos sociais, como estratégias de superação de uma condição de vulnerabilidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 236).

Ao lado disso, como defende Sposati (2004, p. 42), é preciso situar que a concepção de vulnerabilidade vem para diferir das concepções assistencialistas sobre o público a ser atendido, uma vez que:

> A política de assistência social inscrita na CF/88 contesta o conceito de população beneficiária como marginal ou carente o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal, tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente a população pobre.

Mas, ainda assim, nas pesquisas de Oliveira (2014, p. 238), ela verifica que a metodologia das políticas de atendimento dos sujeitos em vulnerabilidade não utiliza o direito como dimensão basilar para o acesso em si, portanto, aproximam-se mais de “[...] algo similar aos princípios de caridade e deriva da preocupação em evitar explosões sociais”. Diante disso, no campo educacional, esses estudos vêm indicando as possibilidades de que tais políticas podem “[...] estar a serviço da gestão do trabalho e da pobreza” (OLIVEIRA, 2014, p. 238; 2010).

Sposati (2007, p.447) também verifica que prevalece a descontinuidade de programas sociais quando da mudança de governos no Brasil, bem como a desarticulação entre os programas existentes durante um mesmo governo, o que tem contribuído para enfraquecer a estrutura da proteção social no país. Em suas palavras, é preciso:

> [...] desenvolver um sistema de proteção social contínuo, ainda que cada governo possa complementar, ou potenciar, uma ou outra dimensão desse sistema com um programa social governamental com a marca específica de um período de governo.[...Porque...] a gestão pública não pode consistir em um agrupamento de atividades desconectadas ou com propósitos tão genéricos e diversificados que não permitam a construção de referências e significados mais universais para todo o cidadão. Ela precisa ter claro sobre o que gera direito, quer seja para o cidadão aplicar a si mesmo, quer seja para conhecê-lo, aplicá-lo e exigi-lo para outro cidadão que desse direito necessite usufruir. Afinal, é o direito a quem dele necessitar. Qualquer política pública exige a adoção do princípio da continuidade ou um padrão continuado de serviços, mesmo que sob governos diferentes.

Como vemos nessa citação, um elemento importante do debate e da prática das

políticas sociais é a dimensão do direito, considerando-o como necessidade de reconhecimento e garantia para quem dele necessite. As peculiaridades históricas e político-econômicas brasileiras dão tom próprio aos desafios das políticas sociais nesse contexto. Segundo Sposati (2007, p. 440):

> Tem-se à frente a possibilidade de fazer avançar, em alguns aspectos, um processo constituinte ainda inconcluso, mesmo que sua completude seja, muitas vezes, mais desejo do que possibilidade. Trata-se do campo da dívida social brasileira, face às exclusões sociais, onde os serviços de assistência social são importantes, quer para suprir demandas de proteção e reprodução social, quer para a desconstrução/reconstrução da sociabilidade cotidiana de várias camadas da população sob uma nova relação de igualdade/eqüidade de direitos perante a sociedade e o Estado brasileiro e perante a ética sócio-política fundada na dignidade humana. Esta situação coloca ainda, face a face, a hipótese jurídico-política igualitária da possibilidade de ampliar o alcance do reconhecimento de direitos de cidadania, ainda que isto se dê numa sociedade de desigualdades. Isto é, se está diante de uma contradição própria da dinâmica conflitiva de uma sociedade de classes que põe e repõe o processo de identidade e de reconhecimento de cada um e de todos os brasileiros face ao Estado e à sociedade. Este processo é sempre polarizado no Brasil quando se põem em questão a forte desigualdade sócio-econômica, a urgência da redistribuição de renda e riquezas e as desigualdades regionais.

Ainda assim, muitas iniciativas governamentais em todo o Brasil e no governo federal adotaram o modelo de *políticas de inserção* - reconhecidas aqui como políticas de focalização. No caso da educação, a partir dos anos 1990, as políticas enfocaram numa perspectiva inclusiva. Segundo Cury (2005, p.28), a inclusão é uma perspectiva intrínseca à natureza da Educação Básica brasileira, porque:

> Por tratar-se da educação básica, por ser ela um direito do cidadão e dever do Estado, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a eqüidade, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais devem ser sujeitos de um atendimento que leve à desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto por seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos. Já os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, apoiado com recursos que proporcionem a esses sujeitos o recomeço de sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso. As comunidades indígenas também devem ser sujeitos de um modelo próprio de escola, guarnecido de recursos e respeito à sua identidade cultural peculiar. O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade.

Mas, o movimento pela inclusão na educação provém de debate e iniciativas mundiais, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien,

no ano de 1990 (OLIVEIRA, 2014). Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) analisam que, nesse contexto, ocorreu uma transformação no discurso utilizado para as políticas educacionais. Nas palavras das autoras:

> No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, eqüidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Com isso, destacamos o trabalho de Kuenzer (2005) que, se preocupou em analisar essas mudanças discursivas e verificou estratégias neoliberais de apropriação de termos e práticas pedagógicas, transmutando-lhes os significados para induzir a não real formação humana para a emancipação. Nas palavras dela (KUENZER, 2005, p.77-78):

> a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Torna-se necessário desemaranhar este cipoal, estabelecendo os limites da pedagogia toyotista, para que se possa avançar na construção teórico-prática, nos espaços da contradição, de uma pedagogia de fato comprometida com a emancipação humana.

A autora fundamentou-se no arcabouço teórico de Gramsci e realizou pesquisas de campo e da análise das políticas públicas para analisar repercussões na educação e escola das transformações do mundo do trabalho – a reestruturação produtiva e a ascensão do toyotismo -. Kuenzer (2005) parte do entendimento de que a escola capitalista reflete a aprofunda as diferenças de classe e dualidade estrutural da sociedade e diante das transformações do capitalismo para o chamado regime de acumulação flexível, a escola também se transforma e precisa ser melhor analisada.

Segundo Kuenzer (2005, p.92-93), a partir dessas estratégias, o modelo de política educacional do Estado neoliberal trata-se na verdade de uma *inclusão excludente.* Quer dizer, utiliza-se/apropria das lutas populares pelo direito à educação mas, inclui essa população em uma escola que,

> [...] não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se

> permanentemente. Estas estratégias têm sido várias, mas merecem destaque as que temos chamado de "empurroterapia", as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

Reiteramos como coloca Kuenzer (2005): a preocupação com a democratização da educação tem promovido à construção de alternativas pedagógicas que buscam a qualidade do ensino para os grupos antes alijados do ambiente escolar, além de promover a maior aproximação coerente entre as aplicações didáticas e os princípios de igualdade, justiça e democracia[26]. Contudo, diante das estratégias neoliberais de dubiedade de discursos e práticas, também é preciso compreender-se os processos de inclusão do mundo do trabalho e da escola que tem ocorrido diante do regime de acumulação capitalista para analisar as desigualdades sociais e escolares. Nesse contexto, Kuenzer (2005, p.93), encontrou na articulação do binômio exclusão e inclusão a própria explicação sobre os objetivos e efeitos das últimas mudanças. Segundo ela:

> Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo.

A dialética entre a inclusão e exclusão também foi analisada por Cury (2005). Para ele, são "termos relacionais em que um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto, não se pode deixar de dizer que "o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais". Além disso, a etimologia do termo "incluir" também participa da construção dos sentidos dele nas políticas. Conforme Cury (2005, p.14):

> "Incluir" vem do latim: *includere* e significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar". Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo, cludere,* que significa "fechar, encerrar". Participa da

26 É importante esclarecer que "o conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar" (DOURADO, 2007, p. 940-941).

> origem desse verbo um substantivo em português. Trata-se do termo "claustro". Claustro é um espaço do qual alguns já "fazem parte" como "espaço delimitado, murado, rodeado". Aliás o claustro lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Incluir será, pois, "entrar no claustro", adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros. A expressão popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do "entrar no baile". E a canção que expressa o desejo do sujeito de entrar no circo, isto é, na festa, lamenta que "todo mundo vai ao circo, menos eu, menos eu...". Os excluídos são os "barrados no baile".

Dessa forma, vemos que, tal debate articula-se as problematizações de Castel (1998; 2001) sobre as fragilidades da coesão social. Nesse sentido, consideramos também importante e aproximativo desse debate o trabalho de Freitas (2004) que, analisa mais algumas faces das dubiedades dessa inclusão dos anos de 1990 e seus efeitos na organização escolar.

Freitas (2004) situa os anos de 1990 como um período que teóricos e movimentos organizados da educação brasileira empenharam-se em discutir a inclusão (formal) dados os movimentos de democratização do ensino. Mas, alguns aspectos centrais desse debate pouco foram levados em conta:

> Tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem importar para quê. A questão das finalidades da educação, insista-se, é deixada de lado. Apressemo-nos a agregar que essas lógicas não são inexoráveis, porém, quando deixadas ao acaso e sem resistência, tendem a cumprir-se. Tais lógicas têm uma história de relações de força em um campo definido. Mas poderiam essas medidas de cunho pedagógico alterar significativamente estas funções sociais da escola? Seria possível compensar os efeitos do nível socioeconômico a partir de ações pedagógicas localizadas (recuperação paralela, mais tempo para aprender, credenciamento do professor, material didático, correção de fluxo etc.)? Sim e não, na dependência das correlações de força (FREITAS, 2004, p.149-150).

O autor retrata o quanto algumas políticas e documentos da época basearam-se em visões salvacionistas da educação para a sociedade que, utilizaram tais justificativas tanto garantir uma oferta universalizada de ensino sem garantir condições de qualidade aos trabalhadores da educação e aos estudantes quanto para implementar reformas no interior da escola – de gestão, diretrizes curriculares, metodologias, dentre outros -, numa lógica de subordinação, como avalia Freitas (2004).

Quer dizer, assim como pontuou Kuenzer (2005) sobre a apropriação e dubiedade de discursos e práticas, o discurso salvacionista da educação mascara-se de democratizante, ao mesmo tempo em que, não garante bases sólidas de condições para que as escolas realizem um trabalho de inclusão efetivo – o que é estratégia e ideologia neoliberal do esforço pessoal e/ou de culpabilizar os indivíduos – ‘garante-se o acesso a escola, mas, resolvam-se o que

farão com os incluídos'. Segundo Freitas (2004) o que ocorre é uma exclusão branda, como apontado por Bourdieu & Champagne (2001):

> [...] quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, opções por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (FREITAS, 2004, p.153).

Mas, desde os anos de 1990, a defesa da educação inclusiva e as experiências concretas do "colocar dentro" das escolas tem insuflado ressignificações dessas práticas de auto-exclusão e/ou inclusão excludente. Nesse sentido e na perspectiva das investigações sociológicas a nível micro, é preciso levar em conta as repercussões dessas políticas e práticas na formação das subjetividades. Na visão de Veiga-Neto e Lopes (2007, p.156):

> [...] entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.
> [...]
> Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais.

No tocante à pedagogia, à política educacional brasileira e ao contexto das práticas nas escolas e salas de aula, de fato, é histórico o enfrentamento da heterogeneidade social pelo viés da "normalização". É claro que, num contexto de correlação de forças, há grupos e organismos com seus interesses de apropriação das subjetividades. Mas, a construção da política pública no sentido lato, como já dissemos, vem caminhando, permeada pelo reconhecimento das diferenças diante do histórico de luta de grupos sociais importantes que galgam autonomia e dignidade porque:

> Não há sociedade que não seja plural em matéria de, por exemplo, meios sociais, culturas, sexo, etnias, religião e até mesmo de regiões. É dever do Estado gerir tais diferenças com isenção, competência e até mesmo com tolerância no âmbito público, assegurando a coesão social pela construção de uma cidadania aberta a todos, respeitados os princípios comuns da existência coletiva. É dever da sociedade e do Estado respeitar as liberdades dos indivíduos de exercerem papéis sociais diferenciados e filiarem-se a grupos sociais específicos próprios, por exemplo, de escolhas religiosas e culturais

> compatíveis com a cidadania e com os direitos humanos. Ora, tal pluralidade é visível sobretudo quando agrupada em manifestações fenomênicas (CURY, 2005, p.16).

Nesse sentido, também é preciso reconhecer-se a história de luta popular pelo direito à educação pública de qualidade no Brasil que ainda se constrói, uma vez não efetivada em sua inteireza. Assim, o Estado cumprir com o dever de Proteção Social e Educação do povo também é uma conquista democrática, porque:

> É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de bem-estar social, ensejou o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania (CURY, 2005, p.29).

Dessa maneira, a permanência escolar também é um elemento do direito à educação que tem requerido uma série de arranjos adjacentes para sua efetivação no quadro de um país de graves desigualdades e a política de AE tem participado desse campo de arranjos. Cury (2005, p. 15) explica, então que, a política de *inclusão* emerge como estratégia de ação pública diante do aprofundamento das desigualdade sociais e dificuldades de acesso efetivo às políticas universalistas no contexto capitalista. Nos termos do autor: “A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado”.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949),

> [...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

O que Veiga-Neto e Lopes (2007) observam pode representar estratégias estatais de "normalização" e controle dos sujeitos, conforme orientação teórica dos respectivos autores. Nas palavras deles:

> [...] as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apóiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço.
> Em suma, toda a discursividade das e em torno das políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governamento das populações. Mas, se nas campanhas públicas o acento se coloca no discurso, nas políticas de inclusão o acento é colocado na própria materialidade dos corpos. E, ainda que o discurso tenha sua própria materialidade, a sua volatilidade contrasta com a forte densidade dos corpos mobilizados pelas políticas de inclusão. Tal mobilização que elas buscam promover tem por objetivo colocar todos "sob um mesmo teto" (VEIGA NETO E LOPES, 2007, p.958).

Como vemos, Veiga-Neto e Lopes (2007) estão considerando o conceito de inclusão como o "colocar dentro de ...", no contexto de Estado neoliberal. Como coloca Oliveira (2014) esse processo participa de uma disputa ideológica e conceitual. Assim, é preciso analisar os contextos e as opções políticas que orientam os governos e as funções e potencialidades das políticas sociais e seus programas.

As políticas focalizadas das agendas educativas da década de 1990 foram defendidas pela direita e implementadas nos governos reformistas neoliberais e, "[...] tinham como estratégia promover ajustes fiscais ao priorizar o atendimento aos mais pobres e privatizar os serviços públicos para os setores médios e menos pobres" (OLIVEIRA, 2014, p. 237). A autora avalia que, mais recentemente, no contexto de governos de centro-esquerda, as perspectivas das políticas focalizadas parecem diferir das vertentes neoliberais e caminham para uma *inclusão democrática*, uma vez que têm expandido sua capacidade de cobertura do público beneficiário, ao tempo em que têm ampliado articuladamente o acesso a outras políticas sociais, num sentido de conquista da cidadania (OLIVEIRA, 2014).

Silva & Silva (2001; 2008) tem analisado tal questão e identifica uma opção *(neo)liberal/conservadora* de focalização das políticas sociais que, objetiva reduzir os custos do Estado com os programas sociais, atendendo apenas à população em extrema pobreza, com fins de apenas atenuá-la. Portanto, esses programas moldam-se por uma perspectiva assistencialista e enfraquecem as lutas sociais pela universalização dos direitos (SILVA & SILVA, 2008, grifos do original).

Mas, uma outra opção é a *progressista/redistributiva*, que ocorre quando há uma

discriminação positiva das populações focalizadas, a fim de "[...] possibilitar efetivo acesso à riqueza e aos bens e serviços socialmente produzidos". Neste caso, requer a

> [...] complementariedade entre a Política Social e a Política Econômica e centra–se na responsabilidade social do Estado; requer ampla cobertura, boa qualidade dos serviços e demanda estruturas institucionais adequadas, pessoal qualificado e cobertura suficiente das populações–alvo da intervenção (SILVA & SILVA, 2008, p.49, grifos do original).

Já Theodoro e Delgado (2003, p.123) entendem que a proposta focalista é "um dos bastiões da visão neoliberal" e, uma vez implementada, coloca em risco os direitos universais anteriormente conquistados. Esses autores caracterizam os principais elementos dos modelos de políticas universalistas e de políticas focalistas. Como características do modelo universalista, os autores destacam o conceito de política social tomado como direito/investimento social, a ação em prol da universalização do acesso aos serviços públicos no contexto de um projeto nacional de inclusão social. Nesse sentido, as novas questões sociais recebem intervenções articuladas aos direitos sociais e assim, os programas de transferência de renda aos mais vulneráveis são desenvolvidos como parte estratégica da política social mas, não como ação única e central.

Já no caso do modelo focalista, Theodoro e Delgado (2003) explicam que as políticas sociais são tidas como gasto social e, assim, os programas de transferência de renda tratam-se de uma ação de "gestão da pobreza e da miséria"; um paliativo às mais graves vicissitudes geradas por um mercado produtor de desigualdades crescentes. Isso porque as novas questões sociais são consideradas do ponto de vista de uma problema *técnico* de ajuste, associado à eficiência alocativa e à eficácia das ações, destituído do componente político e da concertação social. Dessa forma, os programas tem ação complementar à capacidade alocativa do mercado, atuando apenas nos "subprodutos indesejáveis" e os recursos governamentais destinados para essa ação constituem-se uma espécie de restrição exógena indisputável, restando apenas ser bem direcionados (ou bem focalizados).

De acordo com Theodoro e Delgado (2003), a proposta focalista neoliberal restringe a ação das políticas sociais como mero complemento frente alguns déficits do mercado. Desconsidera assim ações estruturais do nível mais macro do capital-trabalho para atenuar as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a perspectiva focalista diferencia-se profundamente do modelo universalista uma vez que enquadra as políticas sociais como gastos e não na dimensão de investimentos e garantias dos direitos sociais. Tal incursão desvirtua a conceituação legal da política social introduzida no Brasil pela CF/1988. Com base nisso, Theodoro e Delgado (2003) advogam a necessidade de recuperar-se a perspectiva

universalista e inclusiva das políticas sociais como mecanismo de redistribuição de riquezas, num projeto de sociedade justa e igualitária.

Ainda assim, conforme estudo de Castel (2008, p.38), é importante considerarmos que o próprio histórico da Assistência social é marcado, em seu nascimento, por políticas focalizadas e contraditórias[27].

> Essa tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político.

Diante disso, Kerstenetzky (2006, p.565-569) discorda dos posicionamentos de confronto entre adeptos dos modelos universalistas ou focalistas, porque devem ser compreendidos "como *métodos* alternativos, quando não complementares". Para ela, devemos entender que existem três tipos de políticas focalizadas: 1) residual – derivada do modelo neoliberal; 2) condicional – "busca do foco correto" (um problema de tecnologia social) - voltada para a ideal utilização dos recursos públicos a fim de se atingir os mais necessitados; 3) reparatória ou redistributiva – que visa restituir a igualdade de acesso efetivo aos direitos universais para os grupos que perderam essas garantias devido às desigualdades sociais.

Nesse sentido, modelos universalistas e focalistas de políticas sociais podem coexistir, inclusive, com perfis de focalização que reforçam os direitos universais. Essa combinação efetua-se em geral nas sociedades mais desiguais, adotando o tipo 3 reparatório. Como exemplo, Kerstenetzky (2006, p.570-571) cita o caso da educação brasileira:

> a universalização da educação pública no Brasil não elimina as distâncias entre a realização educacional de pobres e ricos que sempre têm como alternativa o sistema privado. Parte do problema tem a ver com a desigualdade de renda pura e simples, além da desigualdade na qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos educacionais. [...]mesmo em condições ideais, controlados níveis e qualidade da realização educacional,

27 Evidência maior foi encontrada por Castel (2008) no seu estudo sobre a mendicância e a vagabundagem antes da revolução industrial.
"o tratamento do vagabundo exprime e dissimula, ao mesmo tempo, a existência de uma vulnerabilidade de massa na sociedade do antigo regime. Ele toma o lugar de política social e de política do trabalho porque uma outra política nesses campos teria um custo exorbitante, como a história vai mostrar em seguida. De fato, é com o surgimento do livre acesso ao trabalho e a abertura do mercado de trabalho que terá fim essa problemática do vagabundo na sociedade pré-industrial. Mas para chegar a isso, será necessária uma revolução, a revolução industrial e política que sacudiu a Europa no final do século XVIII". (CASTEL, 2008, p.38)

> sabe-se que restaria ainda, por exemplo, a distância determinada pelos diferentes *backgrounds* familiares. Uma política educacional focalizada complementaria a universal por meio da oferta de reforço escolar e cursos preparatórios. Não haveria, pois, uma contradição entre os dois estilos de política social, nesse caso.

Consideramos que a perspectiva de Kerstenetzky (2006) contempla, sobretudo, o debate dos aspectos técnicos entre os modelos de políticas sociais[28]. Contudo, as limitações das políticas sociais universalistas precisam ser compreendidas também em virtude das condições reais de desigualdades sociais dadas, em virtude do modelo político-econômico capitalista. Assim, na concepção de Silva (2001, p.13), focalização é o "direcionamento de recursos e programas para determinados grupos populacionais, considerados vulneráveis no conjunto da sociedade". Não se opõe, portanto, à universalização quando [...] “toda a população que atende aos critérios definidos para a focalização é devidamente incluída” (SILVA & SILVA, 2008, p. 49). Nesse sentido, Cury (2005, p.16-24) também entende que:

> [...] políticas universais por vezes ficam formais e sem efetivação. As desigualdades, assim, continuam a mostrar um espectro inaceitável de qualquer ponto de vista. Um tratamento apenas formalmente igualitário não pode ser um biombo para a eternização de desigualdades e discriminações. [...] Com todos esses limites, é preciso perguntar-se se as políticas universalistas são capazes de superar a persistência dessa desigualdade “da cabeça aos pés”. Para tal superação, mais do que o apelo à cidadania, só mesmo o imperativo categórico da razão prática pode alçar a exigência de políticas inclusivas com focalização específica à luz dos direitos humanos. Esses, por terem por base a dignidade do homem como princípio essencial do ser humano em sua indivisibilidade, não só condenam toda a forma de discriminação como apontam, positivamente, para o princípio igualitário.

Pensando nisso, Cury (2005, p.14-24) defende *políticas inclusivas* como estratégias de intervenção estatal para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que buscam “[...] aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade”. Isso porque, no caso da política educacional, a inclusão de sujeitos antes alijados do meio educacional provoca a recontextualização da dinâmica de conservação e/ou transformação dos processos escolares (inclusão ou exclusão; auto-exclusão, dentre outros). Segundo Oliveira (2014, p.233), esse processo no meio educacional regido pela meritocracia começa a revelar as contradições da igualdade formal:

> As políticas de inclusão social buscam oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que

28 Consideramos que há riscos nesse tipo de perspectiva adotada – técnica -, uma vez que o modelo focalista tem sido defendido a partir de argumentos ditos técnicos em prol de ajustes eficientes e eficazes. Portanto, a defesa de Kerstenetzky (2006) precisa ser analisada também do ponto de vista crítico-político: há intenção clara e expressa de uma democratização e universalização dos direitos sociais?.

> beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos. No caso da educação, essa orientação se choca com o modelo meritocrático que fundamenta os sistemas escolares. O acolhimento à diversidade no sistema educacional, contrapondo-se à padronização do modelo universal, pôs em xeque a noção de qualidade. Os papéis estavam dados, claramente estabelecidos, mas quando novos sujeitos entram em cena, práticas e hábitos consolidados começam a ser questionados, as referências mudam, tornam-se frágeis, oscilantes e o modelo começa a se esvair.

O modelo universal, a padronização da qualidade da educação e o próprio princípio da igualdade são postos em xeque nesse contexto. Mas, como destaca Cury (2005), o princípio da igualdade não é facilmente perceptível enquanto que as desigualdades tem maior poder de sensibilizar a percepção. Por isso, o contrapasso entre desigualdades e igualdade devem promover formas de resolução socialmente referenciadas, lembrando o que Espinoza (2009, p. 4) explica:

> una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una "teoría de la educación" o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desean conducir sus organizaciones. Consecuentemenete, lãs escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente.

O contexto brasileiro, nesse caso, é bastante peculiar uma vez que se precisa considerar que:

> a história da educação brasileira é uma história marcada pela exclusão, ela se torna mais complexa porque a desigualdade acaba compondo-se com a discriminação cuja especificidade atingiu e continua atingindo negros, índios, migrantes e trabalhadores braçais. Trata-se de uma herança histórica associada a formas específicas de colonização que potencializaram a já existente exclusão maior. Tal é o caso de uma colonização orientada pela Contra-Reforma em que o acesso à escrita e à leitura era reservado a muito poucos e estava sob o domínio de um projeto colonial explicitamente excludente (CURY, 2005, p.22).

Além da história brasileira, temos em conta que a atualidade também é marcada pela persistência das desigualdades de diversas ordens seja enquanto "sequelas" da história, sejam

diferenças específicas surgidas dos processos de transformação socioeconômicas (CURY, 2005).

> [...] As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade, elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

É importante considerarmos, como situou Oliveira (2014, p.236), que no caso da inclusão de populações nos sistemas educacionais, a preocupação tornou-se centro do debate de políticas em vários países desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, quando "a educação com equidade social passou a ser o grande lema". Nesse contexto, segundo a autora, "educação para todos" contrapõe-se à ideia de universalização, respondendo à dificuldade dos sistemas de ensino de "padrões universais" que não atendiam ao público não enquadrado na perspectiva de "normalidade". Isto porque o estabelecimento desses sistemas de ensino de "padrões universais" se deu na perspectiva das *políticas de integração,* para viabilizar uma coesão social, mas, não levou em conta a diferenciação como "uma qualidade essencial das relações sociais". Daí o acirramento dos fatores que desencadeiam "a crise da escola republicana" (OLIVEIRA, 2014, p.233).

Nesse sentido, Cury (2005, p. 15) considera que, "a relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples". Portanto, cabe esclarecer que,

> [...] equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações.

Isso porque, como verificou Oliveira (2014, p.235):

> Os direitos sociais [no contexto de sua originária conquista legal no século XX] compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. A finalidade comum das tentativas voluntárias e legais era diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade do qual a pobreza era, obviamente, a consequência mais desagradável. O Estado garante um mínimo de certos bens e serviços essenciais, tais como: assistência médica, moradia, educação ou uma renda nominal mínima (ou salário mínimo) a ser gasto em bens e serviços essenciais, para que o cidadão tenha direito a um padrão mínimo de vida civilizada.

Oliveira (2005, p. 34) analisou que as políticas focalizadas da perspectiva liberal são

> [...] temporárias e combinam ações sociais compensatórias com aspectos das políticas sociais permanentes, em que o Estado tem estratégias próprias de intervenção. Ao contrário das políticas sociais permanentes que deveriam ter como meta a universalização, as políticas compensatórias, de eliminação da pobreza, são absolutamente seletivas.

Segundo Sposati (2007, p.453), "O Estado, como responsável pela efetivação dos direitos do cidadão, deve ser ao mesmo tempo gestor estratégico, fornecedor de recursos, regulador, produtor direto de serviços e estimulador da inclusão social na sociedade". De fato, tal perspectiva é assegurada legalmente hoje no Brasil. Mas, analisando o papel protagonista do Estado, outras perspectivas sinalizam para os riscos mais profundos das políticas inclusivas estatais sob orientação neoliberal. Lopes (2009, p.167), fundamentada em orientações foucaultianas, entende que:

> O provimento, por parte do Estado, das condições de saúde e de educação, bem como o provimento das condições de consumo, não estão na contramão das políticas de mercado. Tais provimentos funcionam como condições de possibilidade para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado. Se cabe ao Estado prover condições mínimas de vida — conforme foi discutido no decorrer deste texto —, cabe ao mercado lançar produtos acessíveis para todos. Condições de vida e de consumo associam-se hoje de forma indissolúvel e estão cada vez mais sob a tutela do Estado.

Lopes (2009; 2013) entende que, nesse contexto, a política de inclusão trata-se de um imperativo de Estado, uma estratégia de governamentalidade[29] porque:

> O incremento das capacidades de famílias e de indivíduos não leva, necessariamente, a uma virada radical de suas condições, mas dá as condições mínimas para que o Estado de assistência não se perpetue [...Assim..,] inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceira com o mercado e que mantêm a

29 Lopes (2009, p. 154) considera os últimos cursos de Foucault no Collège de France que analisam o liberalismo e o neoliberalismo (FOUCAULT, 2008). Segundo ela:
"Ao colocar o Estado governamentalizado como uma das últimas formas de desenho de Estado moderno, mostra o interesse do Estado com a população, bem como a necessidade de governar-se racionalmente e de articular-se em torno de dispositivos de segurança. Salienta que não se trata de pensar o liberalismo como uma ideologia e como forma de representação social. Trata-se de entender tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado". Referência: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

> inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009, p.162 e 167)

A autora também destrincha o "jogo do neoliberal" das estratégias e objetivos do campo do mercado para essa população "incluída".

> Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que todos, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc. A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo. (LOPES, 2009, p.155)

As considerações de Lopes (2009), como vemos, são possibilidades de interpretação das significações das políticas de inclusão brasileiras, situadas nos movimentos internacionais em que o economicismo prevalece. Mas, essa visão também tem por pressuposto que, na correlação das forças da sociedade, o mercado possui primazia sobre os objetivos e ações do Estado. Nesse sentido, consideramos que, tal perspectiva não é explicativa da situação brasileira em sua totalidade. Primeiramente, entendemos que o Estado, ainda que situado numa sociedade capitalista, não tem sido uma instituição unívoca, posto as mobilizações sociais, correlações de forças e contradições do próprio capitalismo.

Além disso, o Estado democrático construído pós-ditadura civil-militar no Brasil tem evidenciado tais contradições e efeitos da pressão social em prol da efetivação de direitos. Dessa forma, ainda que as políticas de inclusão reverberem em efeitos do interesse do mercado, também existem interesses sociais e de conquista de uma cidadania e condições de vida dignas que vêm sendo requeridas por grande parte da população brasileira, ao longo da história da formação desse Estado.

Nesse sentido, Sposati (2007, p.451) explica que, na assistência social, o campo avança com a concepção de proteção social, reconhecendo os direitos às diferenças e

> inscreve-se, portanto, no campo de riscos e vulnerabilidades sociais, que, além de provisões materiais, deve afiançar meios para o reforço da auto-estima, autonomia, inserção social, ampliação da resiliência aos conflitos, estímulo à participação, eqüidade, protagonismo, emancipação, inclusão social e conquista de cidadania. Todo este compromisso com a proteção social aos riscos, vitimizações, exclusões e vulnerabilidades sociais se fundamenta na expansão de um padrão societário de civilidade que afiança

> um padrão básico de vida e respostas dignas a determinadas necessidades sociais.

Portanto, na perspectiva de Sposati (2007, p.452-453) parâmetros importantes para a política de assistência social na atualidade são: "[...] a dignidade, a resistência, o *empowerment* dos ainda estruturalmente excluídos", porque:

> A população tem clara esta situação e reclama pelo direito a um "empurrão". Por isso, no Brasil ela não pode se reduzir a benefícios em pecúnia, mas este "empurrão" é uma condição de força para enfrentar o forte movimento que os exclui. São necessárias ações para reduzir o sofrimento humano em ser excluído, propulsão de forças para restaurar a auto-estima face à discriminação. Reclamam da necessária humildade dos agentes institucionais que os tratam como seres desprovidos da capacidade de saber o que desejam ou do que necessitam. [...] É preciso que o cidadão se sinta inserido em um contexto de confiança e cooperação que dê sentido a sua vida cotidiana. As pessoas precisam ser consideradas como capazes inclusive de escolhas para seus destinos, ainda que suas chances precisem ser construídas. É preciso superar a visão conservadora e liberal de que a oportunidade é um corretivo. É preciso ter claro que face a esta perversa sociedade de mercado, algumas pessoas não terão condições de superar a força dos mecanismos de exclusão, necessitando de apoio contínuo, do suporte familiar ou mesmo do mercado de trabalho subsidiado.

Sob tais pressupostos, reiteramos a complexidade do quadro atual dessa temática e entendemos que, a análise das políticas de AE deve considerar a multiplicidade de sentidos dos discursos, ao mesmo tempo em que, estes se compõem mediados pelas heranças das construções históricas dos valores e práticas da formação do Estado brasileiro, do setor educacional e das políticas sociais. Mas, também incorrem em possibilidades de mudanças discursivas e transformações sociais.

3.2 A Assistência Estudantil: uma política educacional?

Em nossa revisão bibliográfica, verificamos que existem interpretações bem divergentes sobre a política de AE dada até então no Brasil: há os que interpretam que a AE tem sido estruturada como puro retrato estratégico neoliberal (NASCIMENTO, 2012). Mas, há os que entendem as contradições dessa política como possibilidades de contraposição à lógica neoliberal, viabilizando a efetivação do direito à educação (KOWALSKI, 2012; TAUFICK, 2013). Além disso, de acordo com Silveira (2012), o papel da assistência social na política de AE e na política educacional tem sido pouco enfocado nas pesquisas da área, e a

reflexão sobre essa temática é de extrema importância para a compreensão das políticas e programas desenvolvidos. Mas, como explicam Shiroma, Garcia e Campos (2006, p. 431) baseados em Ball (1994):

> [...] políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados. Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos.

Portanto, buscamos aqui compreender a construção da política de AE, em seus termos mais conceituais, a luz do arcabouço problematizado nos tópicos anteriores. Para isso, consideramos os estudos que se aproximam desse debate mais especificamente e também as pesquisas que, tratando de casos de políticas de AE de algumas instituições ou avaliando o desenvolvimento do Programa Nacional de AE (PNAES), contribuíram para a construção dessa reflexão. Nascimento (2012a, p.147, grifos do original) aborda a questão a partir das concepções de assistência e de necessidades. Ela aponta que o debate sobre o tema no Brasil apresenta uma fragilidade na conceituação específica da AE:

> [...] a qual *assistência* nos referimos, visto que é desenvolvida no âmbito da educação? E o que entendemos a respeito das necessidades estudantis é responsável por dois equívocos de ordem teórica presentes nas agendas políticas da assistência ao estudante, sendo estes: 1. O entendimento da assistência estudantil como sendo extensão das ações da Política de Assistência Social, o que leva as instituições de ensino a tentarem definir as ações de assistência ao estudante sob as bases da assistência social, enquanto política especifica, e 2. A restrição do conceito de necessidades, quando se trata das necessidades estudantis - sua redução ao plano das necessidades de sobrevivência.

Nascimento (2012a) explica que, ao embasar a concepção de AE na Assistência Social, ainda herdam-se as concepções históricas dessa área que foram predominantemente clientelistas, do apadrinhamento, assistencialistas e pouco se aproximaram da perspectiva do direito. Por outro lado, considerando a construção das ações de AE provindas de movimentos reivindicatórios estudantis e institucionais, em prol da garantia de permanência escolar, pode-se compreender a AE enquanto política pública de corte social inscrita no campo da política educacional.

Daí deve-se diferir dos atendimentos de caráter emergencial e focalizado para alcançar-se à "uniformização, universalização e unificação" (SPOSATI et. al, 2008, p. 23). Nesse sentido, Nascimento (2012a, p.151) entende que um: "[...] erro é o de tentar vincular a assistência estudantil à Política de Assistência Social e, por assumir tal postura, tentar construir os seus parâmetros legais em consonância com os parâmetros daquela política

específica". Ou seja, os discursos das políticas de AE que baseiam suas concepções, operacionalização da política, e outros, na Assistência Social, não dão conta das especificidades da AE e repetem as limitações da Política de Assistência Social.

Como exemplo do Contexto da Prática dessa situação, a pesquisa de Pereira Júnior (2012) observou que a comunidade escolar do IFSULDEMINAS, em geral, tem dificuldades de entendimento sobre a política de AE (seus objetivos, ações e critérios); entre servidores antigos e novos prevalece um pensamento conservador, considerando essa política como um favor e não um direito, pois, a responsabilidade da instituição, segundo esse pensamento, deve ser apenas com o ensino e não com as condições de permanência do estudante.

Kowalski (2012), que investigou a política de AE em instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, também verificou o entendimento dos profissionais e gestores sobre a temática e a perspectiva da garantia de direitos. Ela observou que não havia preocupação em explicitar a AE como um direito assegurado pelo PNAES nas instituições pesquisadas. Segundo essa autora:

> As tensões que se estabelecem no conceito da política de assistência estudantil podem comprometer as perspectivas futuras de atuação na execução dos programas assistenciais que se ancoram como direitos sociais, além dos riscos do caráter discricionário da política e da ação fragmentada e residual, na universalização para os mais pobres. Tais tensões se expressam em um cotidiano de políticas, programas e serviços, muitas vezes, desconexos e fragmentados (KOWALSKI, 2012, p.150).

Nesse sentido, é preciso levar-se em conta o próprio processo de construção histórica e sociopolítica dos direitos sociais no Brasil que também contam com concepções e práticas conflitivas e, portanto, acabam se entremeando na construção da AE. Assim, Nascimento (2012a, p.149) explica que a AE como Assistência Social se revela contraditória, o que ela chama de "duas faces: uma de inclusão e outra de exclusão":

> Sua face inclusiva se dá por, de fato, atender às necessidades concretas dos estudantes. Por outro lado, ao estruturar-se por critérios de elegibilidade e reiterar a manutenção do estudante na "[...] condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado e não usuário, consumidor e possível gestor de um serviço a que tem direito" (SPOSATI et al., 2008, p. 29), manifesta sua face de exclusão. Essa face de exclusão é reafirmada no entendimento das políticas assistenciais enquanto compensatórias de carência, o que legitima a função do Estado em selecionar o grau de carência da demanda, além de oferecer serviços de baixa qualidade, já que, nessa perspectiva, os serviços públicos se destinam a uma população dita carente e minoritária.

Nascimento (2012a) considera que o Estado brasileiro que procede de tal forma caracteriza-se como autocrático burguês, de orientação neoliberal. A autora observa que as políticas sociais brasileiras sempre foram restritas e vinculadas ao pensamento liberal conservador, o que denota os condicionantes e relações das políticas sociais e da educação com as transformações do capitalismo no país. Assim, para ela, é esse o quadro contextual de promulgação do PNAES. Portanto, ainda que a AE esteja inserida no debate sobre a democratização do acesso e permanência no ensino superior, o PNAES assume sentidos contraditórios porque, de acordo com Nascimento (2012, p.23, grifos do original) baseia-se na "lógica dos mínimos sociais, [...] das *políticas pobres para os pobres*", focalizando-se no tripé: bolsa, alimentação e moradia, em detrimento de lazer, saúde, acesso à informática, entre outros. De toda forma, se considerarmos a base legal, os termos por si só do decreto do PNAES, tal lógica não é explicitada. Contudo, no âmbito da realização desse programa em cada instituição, como a política vai sendo reinterpretada e depende de outros elementos para além da previsão legal do decreto, acaba por assumir feições próprias. De acordo com Silveira (2012), Nascimento (2014), Pereira Jr. (2012), dentre outros, parece que a tendência predominante nas instituições tem sido de focalização.

Nesse sentido, Cislaghi e Silva (2012, p. 506-507) também afirmam que é um equívoco associar a política de AE com a Assistência Social. Segundo eles:

> A classe dominante tem usado a política de assistência social para se fortalecer politicamente, criando o mito social da inclusão, da cidadania e da redução das desigualdades a fim de despolitizar e obscurecer a raiz da questão social. [...] Assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação.

Cislaghi e Silva (2012) indicam, portanto, a necessidade de situar-se a política de AE no contexto da política pública educacional, diante de seu "potencial irruptivo". E, para Nascimento (2012a, p. 151), "A presença histórica de ações assistenciais do Estado na educação exprime a vinculação da assistência estudantil com as políticas educacionais, destacando, portanto, o seu caráter autônomo da Assistência Social enquanto política específica". Nessa perspectiva, Nascimento (2012a, 152) defende a construção de uma "teorização crítica do conceito de *necessidades",* no campo da AE, quer dizer, o planejamento, prática e avaliação da política devem problematizar quais são "as reais necessidades dos seus estudantes/ usuários".

A concepção de necessidades dos estudantes em muitas IFES, segundo Nascimento (2012a), trata-se das necessidades básicas de sobrevivência – alimentação e moradia. Numa

visão mais crítica, de acordo com a autora, é preciso ultrapassar a consideração apenas biológica das necessidades e alcançar as dimensões das desigualdades educacionais, numa reflexão teórico-metodológica para a estruturação dos programas de AE. E isso não se trata de mero controle das taxas de evasão e reprovação escolar, desarticulado com a qualidade do ensino-aprendizagem, pois tal prática, segundo Nascimento (2012, p.23), remonta a um neodesenvolvimentismo – "preveem maiores resultados à custa de menores investimentos; [...] a serviço da elevação de indicadores sociais num modelo econômico internacional".

É claro que a preocupação com a evasão e reprovação escolar são razões chave das mobilizações pela AE e são antigos dilemas das políticas educacionais. Nesse sentido, é importante entender que o acompanhamento de tais fenômenos é essencial para a democratização da educação, desde que articulado aos princípios da Educação Nacional. Dessa forma, Oliveira e Vargas (2012, p.129), esclarecem que reduzir os índices de evasão, repetência e retenção nas instituições deve ser resultado de:

> [...] proporcionarmos, por meio da assistência estudantil, ambiente favorável ao acesso e permanência de nossos estudantes, [...] estaremos propiciando espaços de aprendizado que esse aluno poderá usufruir e praticar em todos os âmbitos/esferas de sua vida pessoal e profissional. Aprendizado que vem ao encontro da proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96).

Silvas e Lima (2012) também ressaltam aspectos centrais da concepção da AE nessa perspectiva. Para elas, é importante compreender-se a AE como um investimento que contribua para a redução das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, além de criar mecanismos em prol da melhoria do desempenho estudantil, o que, consequentemente, modificará os índices de evasão, e permitirá a conclusão da formação profissional também de estudantes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. E, numa superação dessa perspectiva de AE voltada apenas às vulnerabilidades sociais, Kowalski (2012, p. 155) destaca o papel da AE articulada ao propósito educativo maior das instituições de ensino:

> [...] a assistência estudantil como uma política de educação deve se voltar não apenas para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que os indivíduos possam realizar as atividades diárias na instituição, mas também devem ser destinadas aos aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos. Em consonância com o FONAPRACE, a política de assistência estudantil faz parte do processo educativo como um todo que conseqüentemente articula-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Quando permeadas essas três dimensões, viabiliza-se o caráter transformador da relação universidade e sociedade.

Documento da UNE (2014, s.p) se aproxima dessa perspectiva de Kowalski (2012) e explicita uma concepção própria desse movimento sobre a política de AE:

> A Assistência deve ser entendida como um direito dos estudantes e uma obrigação das instituições e dos governos, traduzida em políticas coletivas, universais e necessárias para a autonomia e equidade de condições, considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos dos beneficiados. Assim, é fundamental para uma relação emancipatória entre o estudante e sua Universidade, que o empodere também para transformá-la.

De nossa parte, consideramos que a AE ainda deve ser analisada também no contexto da política de assistência social e de educação inter-relacionalmente, como forma de melhor compreendermos as origens e fundamentos das concepções e práticas de AE em construção nas instituições. Claro que, como observou Kowalski (2012, p.35-36),

> No período mais recente da história a assistência estudantil é formalizada como política de educação e passa a garantir legalmente o direito de acesso e permanência aos alunos das IFES. Essa trajetória rompe e conserva algumas concepções e formas de operacionalização da assistência estudantil como um direito, tendo em vista a necessidade de reconhecer a importância da institucionalização de uma política dessa natureza nas IFES para o avanço do direito à educação, numa perspectiva universal, indivisível e fundamental; a qual é acompanhada, contraditoriamente, de um retrocesso que se manifesta nas práticas de implementação dessa política, manifestada pela condicionalidade do direito aos programas. É nessa dinâmica, entre o caminho e o descaminho da Política de AE no Brasil, que podem ser (des)ocultadas as concepções e formas de garantia (ou negação) desse direito, portanto, suas contradições e mediações.

É certo que há um Contexto de Influências limitador desse entendimento, como Kowalski (2012, p.35) observou que:

> A Política de assistência estudantil no Brasil vem se efetivando tal quais as demais políticas públicas, tendo em vista as repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado que carrega, no seu bojo, o questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais.

Mas, também se deve considerar outros Contextos como o da Produção dos Textos e o Contexto da Prática que, em alguns casos, revelam-se resignificando os ditames desse contexto da Influência. Exemplo disso é o caso do trabalho de Scalabrin; Porto; Cover e Silva (2013) que, apresentam a experiência de construção da estrutura institucional para a gestão da política de AE no IFSUL. Baseando-se na concepção de trabalho sistêmico e a partir do decreto do PNAES, as autoras descrevem que a instituição criou, em 2010, a Diretoria de Gestão de AE (DIGAE), ligada à reitoria e promoveu Seminários de AE, com representantes de todos os *campi* para construir coletivamente a política da AE. Daí gerou-se a criação do Fórum Permanente de AE, de caráter consultivo e propositivo.

Em 2011, também coletivamente elaborou-se o estatuto do fórum para contribuir com a integração dos *campi* e no aperfeiçoamento e desenvolvimento da AE, mas o Fórum foi transformado em Câmara de AE, ainda como espaço de participação direta. As autoras destacam que nesse processo outros documentos foram produzidos para a operacionalização da política. Foram eles: a "Normatização dos Benefícios de Assistência Estudantil", a "Cartilha de Procedimentos", a "Cartilha com orientações para procedimentos administrativos na execução da Política de Assistência Estudantil do IFSUL" e o "Regulamento da Política de Assistência Estudantil", todos disponíveis no sítio institucional. Com isso, ressaltam que o trabalho sistêmico na estruturação da Política de AE no IFSUL foi democrático e eficiente.

O trabalho de Scalabrin; Porto; Cover e Silva (2013) é uma rica mostra da experiência do PNAES em um IF: o programa alterou a estruturação da instituição, quando a instituição dedicou-se à normatização da sua política, através da construção coletiva dos órgãos e documentos. Assim, entendemos que a experiência do IFSUL, pode constituir-se no fortalecimento significativo do caráter de política pública de direito da AE pela democratização da educação, mas é pertinente analisar-se se estas modificações ocorreram no contexto dos efeitos da política.

Por isso, o impasse das concepções e práticas de AE entre as perspectivas *universalista e/ou focalista*, como vimos, deve ser enfrentado no âmbito do debate e da prática política, considerando suas feições contraditórias e de disputas dos discursos da inclusão social. Os programas de AE que utilizam critérios de focalização e estratégias compensatórias podem representar estratégias para promover melhorias na escolarização dos jovens beneficiários.

4. A POLÍTICA DE AE NO BRASIL E SEUS INTER-RELACIONAMENTOS COM A POLÍTICA EDUCACIONAL

Aqui buscamos desenvolver uma análise *relacional* da política de AE, considerando a conjuntura sociopolítica e econômica, os sujeitos e instituições sociais mais diretamente implicados. Para tal análise, segundo Azevedo (2009, p. 17), devemos "[...] estabelecer os nexos entre o universo cultural e simbólico próprios do país, as definições e os rumos das políticas públicas [...]". Assim, buscamos conhecer os Contextos dos Ciclos da Política de AE no Brasil nos seus imbricamentos com as políticas públicas sociais e educacionais (BALL, 2009; MAINARDES, 2006). Não podemos esquecer que a política de AE existe em articulação com a política educacional e como fruto do espaço societal mais amplo em que ela se insere.

4.1 O Nascedouro da Política Pública de AE no Brasil

> O Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes. O desenvolvimento da política social entre nós, como se verá, acompanha aquelas fricções e dissonâncias e a dinâmica própria da conformação do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 75).

O contexto de surgimento da política pública social no Brasil foi, logicamente, marcado pelas peculiaridades da formação do Estado nacional. Nesse sentido, somente a partir da proclamação da República, em 1889, algumas medidas de políticas sociais são instituídas legalmente no país, ressalvando-se, contudo, a efetividade da prática dessas ações – "distância entre intenção e gesto" (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 80).

Diante disso, diferentemente de outros estudos sobre a história da AE no Brasil (que apontam a origem da AE voltada para estudantes do ensino superior), identificamos, como marco dos primórdios da AE na educação pública federal[30], o caso contemplado no decreto presidencial nº 9.070/1911: regulamentava o funcionamento de *Caixas de mutualidade*, possivelmente em prol da permanência dos alunos nas Escolas de Aprendizes e Artífices. O texto original do decreto determinava que:

> **art. 20.** Constituirão renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas e o das obras e concertos por ellas realizados. § 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella adquirirá os

30 Consideramos isso, diferentemente da maior parte dos estudos sobre a história da AE que apontam seu início em meados de 1930 a partir do investimento de presidentes na moradia de estudantes do Ensino Superior. Nesse sentido, não encontramos estudos, nem registros mais específicos da AE nas escolas de Artes e Ofícios desses anos iniciais de 1900, apesar de reconhecer-se tal prática como histórica na instituição.

> materiaes necessarios para os trabalhos das officinas. § 2º No fim do anno, a renda liquida será recolhida á Delegacia Fiscal do Thesouro Nacional depois de reduzida a importancia correspondente a 15 %, sendo 10 % para serem distribuidos por todos os alumnos das officinas, em premios, conforme o gráo de aproveitamento obtido e respectiva aptidão, e 5 % para a Caixa de Mutualidade. [...] **Art. 28.** Os directores promoverão a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes, elaborando para esse fim as necessarias instrucções, que submetterão á approvação do ministro, dentro do prazo de 90 dias da publicação deste regulamento. § 1º Os alumnos do 1º e 2º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 100 e 200 réis, destinadas exclusivamente á sua contribuição á Caixa de Mutualidade. § 2º Os do 3º e 4º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 600 e 800 réis, sendo-lhes facultado contribuir ou não para a Caixa de Mutualidade. § 3º Os que não concorrerem ou deixarem de o fazer nos prazos e com as quantias que forem estipuladas nas instrucções perderão seus direitos em favor da mesma caixa. **Art. 29.** O director poderá supprimir temporariamente a diaria ao alumno que commetter alguma falta grave, revertendo a respectiva importancia para a Caixa de Mutualidade.

Outras ações a exemplo da merenda escolar e, dos custeios do regime de internato, também eram providos nessas escolas. Alguns estudiosos entendem que tais medidas eram necessárias devido às dificuldades financeiras do alunado: vários alunos aprendiam somente as primeiras lições dos ofícios (marcenaria, alfaiataria) e abandonavam a escola em busca de emprego, o que gerava altas taxas de evasão nessa rede de ensino (CUNHA, 2005; PIVA, 2012; SANTOS, 2014).

Nessa época essas escolas eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado em 1909, pois, não havia Ministério de Educação. Entre os anos de 1909 e 1910, 14 escolas de Aprendizes e Artífices passaram a funcionar em várias capitais brasileiras, incluindo na região Nordeste, as escolas em Natal, João Pessoa, Fortaleza, Salvador e Teresina. De acordo com análise do MEC (2008, p.13, grifos nossos), "na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de *política de caráter moral-assistencialista*".

A criação dessas escolas foi justificada, na época, em função da necessidade de formação profissional para os jovens pobres e filhos de operários – os "desfavorecidos da fortuna" - como forma de contenção para evitar ociosidade, vícios e crimes (BRASIL, Decreto nº 7.566/1909). Contudo, essa concepção (proveniente das elites) é mais antiga do que a criação dessas instituições. Azevedo (2001), em sua análise histórica sobre a formação do setor educacional no Brasil, verificou que no estabelecimento do Império (pós 1822), os valores oligárquicos e escravagistas do país, misturados ao ideário liberal, influenciaram a educação, fomentando um sistema dual de ensino. Segundo a autora, dois tipos de ensino se

organizaram nessa época, o que determinava o futuro ocupacional de quem os frequentava, o que era de acordo com a classe social a que se pertencia. Nas palavras da autora (2001, p.20):

> Seus produtos finais eram, principalmente, os bacharéis e letrados, habilitados para exercer os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais. Nesse padrão educativo foram formadas as elites que conduziram os destinos do país até a Primeira República. [...] O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, à população livre e pobre. De responsabilidade das províncias e, mais tarde, dos estados, esse sistema, origem da futura rede de ensino pública e gratuita, compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. Aos homens reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e às mulheres, o treinamento nas prendas do lar, ensino que seria paulatinamente transformado em preparação para o exercício do magistério primário.

Com essa dicotomização, verifica-se que, no universo simbólico dessa estruturação, o ensino de ofícios era estigmatizado, associado à escravidão e à pobreza, enquanto o ensino propedêutico era "ornamental, bacharelesco" (AZEVEDO, 1944 *apud* AZEVEDO, 2001). Azevedo (2001) salienta que, apesar da evolução da ordem burguesa no país naquela época, mantinha-se restrito o exercício dos direitos políticos da população e o acesso à educação (tendo em vista que o próprio sistema produtivo ainda não exigia qualificação da força de trabalho). Somente na segunda metade do século XIX, com a progressiva imposição do trabalho livre e a inexorável abolição da escravatura, a questão da educação das massas passa a ser também imprescindível, não no sentido de direito social, mas, como "instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho". A autora (2001, p.22-23) então, ilustra esse entendimento com os trechos a seguir:

1) Pronunciamento do deputado Leôncio de Carvalho na Assembleia-Geral Legislativa, em 1878, em defesa do projeto de reforma educacional:

> [...] porém toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despende com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado.

2) Palavras proferidas pelo ministro do Império Paulino José Soares de Souza em 1879, na Assembleia-Geral Legislativa, em defesa do projeto de reforma para o ensino público.

> Façamos, porém, quanto estiver ao nosso alcance por não sermos os últimos no caminho que vão trilhando as nações cultas. [...] As somas destinadas ao desenvolvimento da educação popular dentro em breve serão compensadas pela diminuição da despesa de repressão [...] Alavanca poderosa para remover muitas coisas do atraso político, o ensino público é um elemento de moralização abrandando os costumes, confirmando pelo esclarecimento da razão os bons sentimentos que Deus lançou em germen no coração do homem. Dispenso-me de outras considerações para demonstrar que o Poder Legislativo não pode inaugurar mais dignamente a nova era de paz que dando alentado impulso ao ensino público no Brasil.
>
> É no mais lamentável desleixo que crescem os meninos pertencentes às classes pobres. [...] quando chegam à idade em que têm de pedir ao trabalho seus meios de vida, manifestam então os vícios e maus hábitos que contrariam na quadra, a mais esperançosa, de sua existência. [...] Outro tanto não aconteceria, se, desde os seus primeiros anos, se acostumassem ao trabalho moralizador, se, bem dirigida a sua educação no sentido da indústria, adquirissem certos hábitos de ordem, certo apreço àqueles gozos naturais que só se obtêm mediante o emprego conveniente do tempo. Estou convencido de que, se em cada uma das comarcas em que se subdividem as nossas Províncias, estabelecimentos houvesse com destino à educação industrial da infância, teríamos dentro de poucos anos realizado uma benéfica transformação das classes indolentes em 'operários úteis' (ROUEN, 1878, *apud* MELLO, 1956, p.41).

Assim como avalia Azevedo (2001), consideramos que tais pronunciamentos oficiais do governo imperial, em articulação com a conjuntura socioeconômica da época, explicitam o sistema de valores e normas que emoldurou a educação das classes populares nessa época. Mas, percebemos que o universo simbólico das instituições educacionais posteriormente implantadas ainda possui características desse sistema.

Já no início do século XX, com certo avanço da industrialização do país, a classe operária começava a constituir-se e, o debate sobre a educação como questão nacional ganhava impulso. Como salienta a mesma autora, o capitalismo moderno, em geral, requeria a universalização da educação básica como atendimento das demandas do capital e do trabalho - qualificação da força de trabalho e formação de mercado consumidor.

Mas, o caso brasileiro prescindiu dessa medida, tendo em vista que "as iniciativas da Primeira República nessa área foram modestas", além da desqualificação da oferta ter dificultado a permanência escolar da maior parte da população. Segundo Azevedo (2001), o país não adotou, nessa época, o avanço técnico-científico como fator chave de modernização e manteve os padrões arcaicos no sistema de ensino em expansão.

No caso das Escolas de Aprendizes Artífices, nessa época, a industrialização também exerceu sua influência, bem como o desenvolvimento das instituições foi requerendo algumas inovações. Segundo Soares (1982), em 1926, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da

Agricultura, promulgou portaria de Consolidação dos Dispositivos Concernentes à essas Escolas.

De acordo com Soares (1982, p.70-72), tal portaria estabelecia um currículo padronizado e a "industrialização" das escolas, sendo essa última defendida como uma "motivação para a aprendizagem" e, a "solução, ao lado da instituição da merenda escolar (portaria de 26 de setembro de 1922), do grande problema da evasão de aprendizes". Isso porque a "industrialização" das escolas tratava-se da permissão para as instituições "aceitarem encomendas das repartições públicas, ou dos particulares" e pagar as horas de trabalho dos alunos referente a produção dessas encomendas. Nesse sentido, João Luderitz, um encarregado do Serviço de Remodelação, entendia que essa "industrialização" das escolas tinha uma função:

> [...] de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a felicidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos.
> [Assim]
> se se quiser ter alunos nas Escolas de Aprendizes Artífices, será preciso que possam ganhar alguma coisa, salários ou pagamentos por tarefa, isto é, porém, de acordo com as suas capacidades produtivas e nunca por diárias, as quais outro efeito não teriam senão viciar o aluno na vida de funcionários, com vencimentos certos (SOARES, 1982, p.71).

Nesse sentido, observamos que a AE, constituída aí como auxílio financeiro/pagamento por trabalhos realizados na escola, era percebida como importante estratégia para a permanência escolar dos estudantes. Assim, parece ter sido desenvolvida nessas instituições, articulando o atendimento das necessidades dos estudantes e os interesses da administração das escolas e dos processos de industrialização das cidades.

Nesse contexto, fortalece-se o debate sobre a expansão do ensino profissional para todos, inclusive no âmbito legislativo, mas, a ação mais concreta só se efetivou em 1931, através da reforma conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos, através do Decreto 19.890. Nesse texto legal, contudo, não foi feita nenhuma menção sobre qualquer tipo de AE.

Já nas instituições públicas de nível de Ensino Superior, que se constituíam em um privilégio de poucos (devido à caracterização dos estudantes que tinham acesso a esse nível de ensino na época – provenientes de famílias da elite e/ou abastardas economicamente), a AE surge com objetivos claramente assistencialistas (KOWALSKI, 2012). Os registros históricos sobre isso revelam iniciativas pontuais do Poder Executivo:

- **1928**: Promoção, pelo presidente Washington Luis, da construção da "Casa do Estudante Brasileiro" que ficava em Paris.
- **1930**: Abertura da "Casa do Estudante do Brasil" no Rio de Janeiro, acoplada ao restaurante universitário – RU, devido à instalação da Universidade do Brasil (atual UFRJ).
- **1931**: Decreto nº 19851, instituído pelo presidente Getúlio Vargas – Dispõe sobre a organização técnica e administrativa das universidades e prevê concessão de bolsas de estudos e assistência médica e hospitalar, nos termos:

> **Art. 108**. Para effectivar medidas de providencia e beneficencia, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitarios e o Centro Universitario de Estudantes, afim de que naquellas medidas seja obedecido rigoroso criterio de justiça e de opportunidade.
> *Paragrapho unico.* A secção de previdencia e de beneficencia da Sociedade de Professores organizará, de accôrdo com o Centro Universitario de Estudos, o serviço de assistencia medica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior.

Como vemos, tal artigo e seu parágrafo único mencionam uma AE abrangendo a área da saúde, bem como o custeio de cursos pagos para os estudantes. Além disso, esse texto legal explicita os fundamentos/ critérios para a concessão dessa AE, quais sejam: *medidas* de *providência* e *beneficência* e *justiça e oportunidade*. Além disso, a menção sobre a metodologia de concessão - observação a ser feita entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes - evidência uma inclinação para uma gestão participativa, ainda que incipiente.

Podemos notar então que, tal discurso demonstra certa recontextualização do sentido da AE, uma vez que ainda se situa como caridade, porém já assume certa perspectiva de reconhecimento do mérito dos indivíduos, o que lhe oportuniza o "direito" a tal *providência.* Assim, o discurso legal da AE para o Ensino Superior demarca, inclusive as diferenciações de concepções e finalidades desse nível de ensino nessa época e dos outros níveis de ensino e das escolas de Artes e Ofícios, pois, como mencionamos, no mesmo ano, o decreto que tratou do ensino secundário não mencionou nenhum tipo de assistência aos estudantes, nem mesmo da instituição federal da época, Collegio Pedro II, e/ou investia discursos de perspectiva assistencialista e paternalista para a educação profissional.

De todo modo, esse período é marco histórico da institucionalização da própria política pública social no país, quando houve grande mobilização social pela democratização da educação, dentre outros direitos sociais[31]. Ainda assim, como explica Oliveira (2005, p. 32):

31 No tocante à educação, enquanto direito social, a classe do operariado dos centros urbanos, orientada pelo anarcosindicalismo e pelo ideário socialista provocaram grande mobilização social no país (AZEVEDO, 2009).

> As políticas sociais no Brasil foram desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão. Tais políticas, em especial aquelas de cobertura ampla, universal, tiveram um desenvolvimento tardio, se comparado ao da maioria dos países de mesmo porte econômico. O processo de industrialização que ocorreu no Brasil, com maior veemência a partir dos anos 1930, resultou em uma gama de políticas regulamentadoras restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial. [...] Por mais de três décadas os trabalhadores rurais brasileiros não puderam gozar das mesmas prerrogativas e direitos conferidos aos trabalhadores urbanos.

Durante o processo constituinte de 1934, o campo educacional foi marcado por maior articulação e influência das classes médias. Juntamente com tal segmento social, a Igreja católica (responsável por fatia significativa da educação brasileira, desde a colônia) teve importante papel, na defesa dos interesses privatistas que predominaram no setor. Assim, a participação dos trabalhadores na arena de decisões das políticas públicas foi dificultada pela democracia populista do governo de Vargas e o atrelamento da organização sindical ao aparelho de Estado, o que impediu o estabelecimento de políticas sociais universais. Isso resultou numa expansão das oportunidades educacionais no país, subordinada às demandas imediatas da industrialização, orientadas pelos valores do universo cultural da sociedade escravocrata (AZEVEDO, 2009 e 1987; SANTOS, 1979).

De toda forma, na CF de 1934 a AE foi contemplada no artigo 157, que previa a formação de um fundo de educação, a partir da reserva de uma parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal. De acordo com o § 2º desse artigo, parte desse fundo "[...] se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica". Nesse sentido, observamos que a AE nesse texto é concebida como ação focalizada em determinado público, porém não está restrita a nenhum nível ou modalidade de ensino. Em relação aos textos legais anteriores, vemos que o atendimento previsto aí abrange maior números de áreas – incluí material didático e assistência dentária. Ainda assim, a indefinição legal de um percentual mesmo que mínimo e uma metodologia para a formação desse fundo de educação fragiliza a aplicabilidade dessas assistências, fato que denota a permanência de uma maior inclinação para uma concepção assistencialista dessas ações.

No âmbito social mais geral, a CF de 1934 trouxe avanços quando registrou a incumbência do Estado de assumir o provimento de saúde pública, nutrição e educação, enquanto serviços básicos, mesmo que reconhecidos em virtude das necessidades de

---

Mas, o ideário liberal governamental da época não garantiu a instituição de direitos políticos democráticos, nem de educação acessível à massa da população, em função dessa peculiar modernização Brasil.

manutenção da mão-de-obra para a indústria, dentro dos limites impostos pelo modelo de desenvolvimento vigente. Além disso, o governo central desencadeou um reordenamento das funções estatais num sentido de regulação do capital e do trabalho: criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; tornou obrigatório o uso da carteira profissional, na área urbana; regulamentou as férias, o trabalho da mulher, e, do menor, além de promover alterações na legislação sindical (AZEVEDO, 1987).

Mas, em 1937 é instalado no país o nomeado Estado Novo – governo ditatorial de Getúlio Vargas que promulgou uma nova Constituição Federal. A CF/1937 proclamou, pela primeira vez, as "escolas vocacionais e pré-vocacionais destinado às classes menos favorecidas" como dever do Estado. Mas, afora isso contemplou apenas o ensino primário como obrigatório e gratuito, prevendo, ainda que: "A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar" (art. 130). Dessa forma, a CF/1937 representou vários retrocessos para a política pública educacional, uma vez que, além de focalizar o atendimento gratuito apenas para os mais pobres, retirou a previsão de qualquer tipo de AE e desobrigou a vinculação de percentual de recursos dos entes federados para a educação, que antes havia sido prevista pela primeira vez na CF de 1934.

Nesse sentido, nos anos que se seguiram se fortaleceram as iniciativas de parceria escola-empresa e promulgou-se leis orgânicas de ensino industrial e comercial e criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em 1946. Seguindo o espírito da CF/1937, o Decreto-*Lei* nº 8.680/1942, lei orgânica do ensino industrial que alterou redação do decreto 4073/1942, também previu o atendimento gratuito focalizado para os mais pobres, embora mencione uma dita *assistência escolar*. O art. 71 previu incumbência dos poderes públicos em geral de:

> I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino industrial, o sistema da gratuidade, pelo menos para os alunos privados de meios financeiros suficientes. [e,] II. Instituir, com a cooperação dos meios interessados, e em benefício dos que não possuam recursos suficientes, assistência escolar que possibilite a formação profissional dos candidatos de vocação, e o aperfeiçoamento ou especialização profissional dos mais bem dotados.

Conforme podemos observar no inciso II desse artigo 71, são previstas ações que proporcionem a permanência estudantil para a conclusão nos cursos profissionalizantes, considerando inclusive aspectos meritocráticos. Termos semelhantes são utilizados no Decreto-Lei n. 6.141 de 1943 na Lei Orgânica do Ensino Comercial. Quer dizer, a AE é

demarcada na legislação da época, de forma bastante incipiente, apenas para o ensino profissionalizante dos estudantes mais pobres, porém *bem dotados* intelectualmente. Isso demonstra que, mais uma vez, a AE tende para uma ação focalizada assistencialista e vinculada aos interesses liberais de amenizar os conflitos entre o Capital e o Trabalho.

Na exposição de motivos da proposição[32] das bases nacionais do ensino industrial para o país, o ministro Gustavo Capanema mencionou a exigência das condições econômicas do país e relatou que, até então, esse ensino não tinha:

> [...] uniformidade de conceituação e de diretrizes, nem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos.

Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes Artífices são renomeadas como Escolas Industriais e Técnicas, e, passam a ter equivalência ao nível secundário. Mas, para além dessas escolas, o acesso das classes populares mantinha-se até o ensino primário, em virtude das práticas pedagógicas seletivas e excludentes, provocando sucessivas reprovações e consequente abandono da escola. Assim, os próprios locais de trabalho proviam o treinamento dos trabalhadores (AZEVEDO, 2001). E, portanto, mantinha-se o sistema dual, reservando o ensino primário e secundário em geral propedêuticos e o ensino superior às classes médias e altas. Na época, Capanema explicou que:

> O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades clássicas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [Ele] se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tomar habituais entre o povo (*apud* AZEVEDO, 2001, p.35)

Vemos aí que explicitar-se a identidade e finalidade desse nível de ensino, conforme os padrões socioeconômicos desse contexto. De toda forma, crescia o movimento social dos estudantes, sobretudo das classes médias, que, vão obtendo maior poder de pressão social pela ampliação do sistema de ensino e o acesso ao ensino superior, ao tempo em que aspiram pelo status de elite, fatos que não implicaram em processos democráticos substantivos.

32 Texto de Exposição de Motivos do decreto-lei ao Presidente, em 5 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html Acesso em 12 de maio de 2015.

(AZEVEDO, 2001). A União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo, foi fundada em 1937 e foi apoiada pelo MEC, obtendo a Casa do Estudante do Brasil como sede administrativa do movimento. Nesse espaço, a instituição percebeu a necessidade de se organizar mais politicamente e reivindicar a democratização do ensino superior. Com isso, começou a promover assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência. Mas esse formato de atuação não durou muito - no II Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, a UNE rompeu a ligação com a Casa do Estudante do Brasil.

Nessa época também foram criadas instituições de assistência social no Brasil, como o CNSS (Conselho Nacional de Serviço Social) que organizava as obras assistenciais públicas e privadas e baseava-se nas concepções e práticas do clientelismo político e utilização de subvenções públicas. Outra instituição foi a LBA (Legião Brasileira de Assistência), fundada em 1942. Sob a coordenação de Primeiras Damas, articulava o atendimento de pessoas vítimas dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, mantendo o caráter filantrópico, clientelista, seguindo os interesses dos governos vigentes (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Em 1945, cai a ditadura do Estado Novo que tinha à frente Getúlio Vargas, no processo de redemocratização que tomou o mundo com o fim da primeira guerra mundial. Nesse contexto, é instalada uma assembleia constituinte, e em 1946 uma nova CF é promulgada com caráter mais democrático. Mas, no campo das instituições de assistência, não ocorreu mudanças significativas ("[...] sua expansão foi lenta e seletiva"), pois o Estado deu continuidade ao controle nas relações existentes. E com as instabilidades políticas da morte de Vargas, em 1954, e a renúncia de Jânio Quadros em 1961, a assistência social terminou praticamente paralisada até o golpe militar de 1964 (BEHRING & BOSCHETTI, 2008, p. 110).

Destacamos, no entanto, texto da CF/1946 porque contemplou a AE, ainda que com caráter predominantemente assistencialista, mas estabelecia a assistência educacional e atendimento da área de saúde para alunos "necessitados". Lembrando que, tal previsão já tinha sido contemplada na CF/1934 e genericamente mencionada nas leis do ensino comercial e industrial, há que se considerar que essa retomada da AE na CF/1946 foi importante, porém não significou avanços em termos de atendimento e de concepção, uma vez que as responsabilidades dos entes federados não ficaram bem definidas nesse texto legal e assim, o próprio direito à educação ainda estava se estabelecendo como política pública de caráter universal e gratuita no país.

Já no âmbito da rede federal educacional, as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais em 1959 e são transformadas em autarquias,

conquistando autonomia didática e de gestão, conforme previsto na lei n. 3552/1959. Cunha (2005a, p. 135) explica que, com isso, tais instituições alcançam certa expansão e maior qualidade dos cursos "pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais". Contudo, na referida lei, e nos estudos sobre esse período, não encontramos nenhuma menção sobre assistências aos estudantes.

Assim, alguns avanços na política pública educacional em geral começaram a se dar com a LDB n. 40.24/1961 que tramitou no Congresso Nacional durante 13 anos até ser promulgada em 1961, já que foi proposta quando caiu o Estado Novo. Nesse LDB estabeleceu-se a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes. No seu artigo 3º, proclamou-se que:

> O direito à educação é assegurado: [...] II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

A nomeada assistência social escolar teve um título específico nesse texto (título XI):

> Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.
> Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

Essas previsões legais mantiveram o caráter assistencialista e restritivo, tratando-se apenas da questão da saúde ou orientação social de casos individuais. Mas, entendemos que era o reflexo da própria conjuntura político-econômica da época, e portanto, da estruturação das políticas públicas e do serviço social de então que eram bastante recentes. Tal situação permitiu que a questão educacional estivesse presente nas reformas de base reivindicadas nas mobilizações sociais e no pacto populista. Mas, ainda assim, a LDB, de 1961, voltou-se mais aos interesses dos setores privatistas, refletindo as acirradas disputas que as distintas forças políticas travavam no período, e que culminariam com o golpe militar de 1964. No caso da LDB:

> Não se definiram as diretrizes de um novo padrão educativo que implicasse a inovação estrutural do sistema de ensino no país, ao mesmo tempo que continuaram sem respostas os problemas fundamentais da destinação social da educação, do conteúdo do ensino e da relação entre a educação e o trabalho (AZEVEDO, 2001, p.38).

Nos anos seguintes, do regime ditatorial civil-militar, a breve e frágil política nacionalista desenvolvimentista foi substituída pela expansão do capitalismo monopolista, através de empresas estatais e multinacionais, da tecnoburocracia e de dependência externa. Isso acabou gerando novas demandas de formação profissional. Assim, construiu-se o projeto de reforma educacional desse regime, enfocando:

> [...] nos elementos dispostos pela "teoria do capital humano"; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; [...] (SAVIANI, 2008, p.296).

Assim, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692, prescreveu a unificação do antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Com isso, o ensino profissionalizante passou a constituir-se no próprio ensino médio, aglutinando a formação técnica e propedêutica, como forma de procurar garantir à qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Segundo Cunha (2005), tal medida tinha o objetivo de diminuir a pressão popular pela expansão do acesso ao ensino superior, que já se tornava insustentável.

Isso gerou a criação de novos cursos técnicos e o crescimento do número de matrículas. No campo da AE foi criado o Programa Bolsa de Trabalho através do decreto n. 69.927/1972. De acordo com o projeto de sociedade perseguido pelos governos militares para o Brasil, o Programa Bolsa de Trabalho se orientava pela perspectiva de vincular diretamente a educação aos requerimentos do mundo do trabalho, desconsiderando a formação humana.

Em 1978, uma nova transformação institucional ocorre no âmbito da rede federal através da lei n° 6.545: três escolas técnicas (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, para atuarem formando engenheiros e tecnólogos - nível mais elevado de formação (MEC, 2008). Isso porque, como integrantes dos sistemas de ensino do país, não ficaram imunes às orientações que os governos militares procuraram imprimir às políticas de educação, nesse caso, buscando

inovação e avanços no campo das tecnologias (somente em 1994 as demais escolas tornaram-se CEFETs).

O lema da política educacional da época era segurança e desenvolvimento nacional. No capítulo segurança nacional se buscou eliminar toda e qualquer forma de resistência ao regime por meio de prisão, tortura, morte ou exílio de professores, alunos e funcionários, tal como ocorreu em outros setores da sociedade. No capítulo desenvolvimento se procurou estreitar o mais possível a educação às possíveis necessidades do mercado, conforme os postulados da teoria do capital humano (COLARES, 2008; GERMANO, 1993; FRIGOTTO, 2008).

E, por outro lado, o desenvolvimento econômico não contribuiu para o avanço da política de "formação de técnicos em grande escala", de modo que, em 1982, promulgou-se a Lei nº 7.044, retirando a obrigatoriedade da formação profissional. De acordo com Silva (2008, p.27), a ditadura civil-militar imprimiu o sentido às políticas públicas de "aliviadoras da tensão e da repressão social e para atenuar as consequências de políticas de arrocho salarial adotadas".

Esse período também deixou marcas na política social e de AE. Kowalski (2012) menciona que, em 1970, o MEC criou o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase nos programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico, mas sua existência foi curta em virtude das transformações políticas dos anos seguintes.

Diante disso, como analisa Kowalski (2012), os anos de 1930 a 1970 são uma primeira fase da política de AE no Brasil, na qual não se constituiu um projeto nacional dessa política, ao tempo em que o próprio projeto de educação como política público no país esteve em disputa entre grupos de interesses privatistas, liberais e conservadores. Por isso, no campo da AE verificamos ocorrer apenas ações pontuais, descontínuas e com público previsto para ser atendido extremamente restrito – os que conseguiam permanecer na escola até seus níveis médio e superior de ensino. Dessa forma, consideramos que a AE refletiu o desenvolvimento das políticas sociais e, em especial, da política educacional da época: dual, assistencialista e fragmentada. Ou seja, os discursos predominantes se expressaram na política de AE, ao mesmo tempo que organizou-se em prol das práticas vigentes, pois: evidenciou a dualidade e hierarquização da educação brasileira da época – ensino propedêutico e superior para as elites x instrução elementar e formação para o trabalho para as classes populares -. As concepções de assistencialismo, da carência cultural e do higienismo, predominantes no planejamento e práticas das políticas sociais desse período atendiam aos objetivos das elites de formação da população tutelada e não de sujeitos de direitos. Mas, como vimos, as políticas públicas

sociais pouco se desenvolveram, tendo em vista as fragilidades do próprio Estado democrático brasileiro que, vivenciou dois momentos de longos regimes ditatoriais, dentre outros limitantes.

4.2 A AE no Processo de Redemocratização do País e entre os Novos Regulamentos da Política Educacional Brasileira nos anos de 1980 a 2000

A partir da década de 1980, o processo de redemocratização da sociedade brasileira, com forte mobilização social, garantiu na CF de 1988 uma nova concepção de Assistência Social, como já mencionamos. O Serviço Social passou a constituir-se em uma política pública de fato através do Sistema de Seguridade Social. Fagnani (2011, p.44) avalia esse período como de "Conquistas na Contramão do Mundo (1975-1988)":

> Fomos salvos pelo momento político. O movimento social que lutava pela redemocratização queria acertar as contas com a ditadura. Não havia brechas para a agenda liberal. Após árdua marcha, a Constituição de 1988 restabeleceu a democracia e desenhou o embrião de projeto inspirado no Estado de Bem Estar Social.

Os discursos e práticas da política social desse período vão se construindo em sentidos bem diferentes do período anterior. No campo da política educacional, organizações de trabalhadores e estudantes das IFEs fortaleceram o debate em prol da democratização do acesso e permanência escolar. A AE também passou a ser debatida nas universidades sob o cunho democratizante para a Educação Superior e, em 1987, criou-se o FONAPRACE, congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores e/ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil na Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Kowalski (2012) identifica esse momento como demarcador de uma nova fase para a política de AE.

Além das IFES, as escolas técnicas federais também participaram dos debates sobre democratização da educação. Nas suas especificidades, as mobilizações de educadores e estudantes discutiram propostas de modelos para o ensino de segundo grau. Mas, em 1982, ainda sob os ditames civis-militares, a lei federal n.7.044 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), essas escolas técnicas voltaram-se para a formação em habilitações profissionais específicas com qualidade, o que lhes imprimia legitimidade perante à burocracia estatal e à sociedade. De toda forma, mais

tarde, com o fortalecimento das mobilizações de educadores e de outros segmentos da sociedade interessados na redemocratização do Estado e da educação e durante o processo constituinte se reaglutinaram forças para a construção do projeto de lei de uma nova LDB. O intento para a educação profissional era construir um modelo permeado pelo ideário da politecnia que:

> [...] buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2006, p.37).

Essa perspectiva difere substancialmente do modelo anterior à lei n.7.044, a qual objetivava o mero treinamento de habilidades sem considerar a importância dos saberes fundantes e suas articulações (SAVIANI, 1997). Mas tal proposta não é incorporada pelo texto da LDB aprovado em 1996. No Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil também buscou-se aprovar tal modelo mas, ele também foi derrotado no parlamento.

Quanto às mobilizações pela AE no âmbito das escolas técnicas, nesse período, parece que era bem restrito. Enquanto, no âmbito das universidades, o FONAPRACE passou a produzir mapeamentos e, pesquisas de perfil do público, a fim de subsidiar as ações de AE. Ainda assim, nessa época não se conseguiu construir um projeto nacional de AE. Isto porque, sob os ditames e moldes da doutrina neoliberal para ajustar as políticas públicas, instalou-se, a partir da década de 1990. As proclamadas medidas para a realização de um ajuste estrutural, que superasse a crise econômica de então, são tomadas, dentre outras maneiras, em desrespeito ao que preconizava a Constituição, inclusive no sentido de criação de um Sistema de Proteção Social. Houve uma

> [...] progressiva substituição de um Sistema de Proteção Social inspirado na proposta keneysiana e beveredgiana e que parecia caminhar na direção da universalização de direitos sociais para uma proteção social mix, em que o mercado (setor lucrativo) e o Terceiro setor (setor não-lucrativo) passam a ser prevalecentes enquanto canais de proteção social, assumindo parte das funções do Estado, ficando este com duas funções fundamentais: normatizador e provedor das políticas e programas de proteção social (SILVA & SILVA, 2008, p.28).

Tal movimento não se deu isoladamente no Brasil, mas assemelhava-se ao quadro de desenvolvimento dos países latino-americanos. Segundo Oliveira (2005, p.33), ocorria:

> [...] uma grande defasagem entre direito e realidade. Observam que, na realidade desses países, universalização e homegeneização parecem bem distantes. Os direitos sociais reconhecidos em muitos desses países foram apenas formais, dada a magnitude do setor informal, que exclui dos sistemas de proteção um grande número de pessoas e estabelece discriminações entre os beneficiados, em proveito dos mais ricos (uma distribuição diferenciada dos benefícios em termos de favores e privilégios, resultantes do clientelismo).

Assim, as ações governamentais dessa época foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na CF/1988. A reforma das políticas sociais caracterizou-se pela focalização (garantia do atendimento das necessidades básicas da população mais pobre dos pobres), descentralização ("[...] contratos entre o governo central e governos subnacionais [...] flexibilização e desregulamentação da gestão pública"), privatização (governos recorreram às Organizações Não Governamentais – ONGs; "[...] Paralelamente, as camadas médias vão abandonando cada vez mais o setor público, face a sua deterioração, e voltando-se para o setor privado") (OLIVEIRA, 2005, p. 32-33).

A política educacional também passou por grandes mudanças no contexto da reforma do Estado, com forte embate de diferentes projetos societários. A estratégia da focalização das políticas foi adotada na política do governo federal para a educação, priorizando o Ensino Fundamental. Assim, desenvolveram-se programas a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola, o FUNDESCOLA, o Programa Dinheiro Direto na Escola, e o estímulo aos municípios de concorrem com projetos aos recursos do FNDE para o financiamento de ações de assistência: saúde do estudante, biblioteca escolar, entre outros. Essa estratégia foi justificada como meio de otimização dos recursos e dos gastos. Além disso, vários municípios do país e, posteriormente, também o governo federal, desenvolveram Programas de Transferência de Renda – PTRs -, vinculando a transferência monetária à escolarização de crianças e jovens, com a finalidade de combate à pobreza associada à garantia de acesso aos direitos sociais (MOTTA, 2011). Silva & Silva, Yasbek e Giovanni (2006) detectaram uma redução do índice de evasão escolar de 21,6% nos sistemas educacionais que realizaram tais programas, dentre outros resultados alcançados. Destacamos que tais programas e seus resultados ou efeitos devem ser entendidos no contexto das contradições das políticas da época, sobretudo porque diferentes concepções político-ideológicas estiveram presentes na fundamentação desses programas.

No âmbito da AE, o MEC também começou a rever os modelos implementados nas escolas técnicas. Em relatório da SEMTEC (1994) sobre o internato nas Escolas Agrotécnicas

Federais – EAFs explicitou-se uma avaliação sobre as incongruências das concepções subjacentes em seus programas e ações:

> o regime de Internato ou residência deveria ser uma decorrência da programação específica da Escola, com a necessária flexibilidade e dinamismo que permitam atingir os objetivos pedagógicos [...]. Deve ficar claro, então, que o Internato deve ser focalizado como um regime de natureza pedagógica, e não como um mero pensionato que vise tão somente fornecer acomodação e alimentação para os alunos. De fato, em função das razões históricas citadas pelo referido Grupo de Trabalho, apontando para os patronatos agrícolas[33], corre-se ainda hoje o risco de confundir essas duas facetas do regime de Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 1994, p.17-18).

Além do legado histórico assistencialista e paternalista, arraigado no regime de internato dessas escolas, o relatório registrou a existência de outros problemas: indisciplina, disseminação de doenças infectocontagiosas, "[...] utilização indiscriminada dos alunos internos como mão de obra barata para as tarefas rotineiras de manutenção dos 'Campus'[...]" e seu alto custo de manutenção, que inviabilizava o aumento do número de matrículas (BRASIL, 1994, p. 12). Assim, a SEMTEC sugere criação de cotas para alunado mais carente (um terço das vagas do internato), a ampliação de vagas semi-internas e externas e cuidadosa substituição do internato "[...] por outras modalidades de apoio, que possam também melhor contribuir para a integração social [...]" (BRASIL, 1994, p. 23).

Tendo em vista as contradições desse contexto da política social do país, a proposição de novas formas de atendimento das necessidades de estudantes das classes populares, visando superar o modelo de tutela, podia representar um importante avanço para a AE como política de direito. Contudo, a preocupação governamental com a redução de custos e apelo à contribuição da comunidade, em substituição à ação estatal, denotam características das políticas sociais neoliberais. Era o início dos governos de FHC que iria procurar imprimir outros rumos aos hoje denominados IFs.

Mas, outras mudanças foram operadas no mesmo período: a Lei Federal nº 8.948/1994 cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma gradativamente o restante de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), levando em conta "as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro" (Art. 3º, § 3º). Os CEFETs incumbiram-se então da educação

33 A criação dos Patronatos Agrícolas ocorreu em 1918, com objetivo de oferecer o ensino profissional, porém transformaram-se em institutos de assistência, proteção e tutela moral, (PIVA, 2012).

de nível superior pluricurricular (art.1º) e para realizar pesquisa aplicada, promovendo desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (art 2º). De acordo com Guimarães (2008, p.20):

> A proposta para a educação profissional nos anos 1990, cuja função era concretizar essa preparação para o trabalho, tinha como fundamento uma qualificação profissional compensatória, concretizada através da massificação do treinamento, mascarando o caráter de seletividade presente nesse modelo educacional, resultante da combinação entre as políticas governamentais neoliberais e a reestruturação produtiva das empresas nacionais que iniciavam sua inserção no processo mundial de globalização da economia.

Operava-se aí, então, a perspectiva de inclusão-excludente (KUENZER, 2005). Além disso, no mesmo ano de transformação dos CEFETs, o governo federal também explicita seu desinteresse em investir e expandir a rede, conforme os termos da lei n. 8.948/1998, § 5º, Art. 3º, incluído pela lei n. 9.649/1998, art. 47:

> § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

A pouca prioridade destinada à educação pública e demais políticas sociais do país também foi agravada nessa época através da medida de Desvinculação dos Recursos da União (DRU),[34] que, tornava obrigatória a desvinculação de 20% do produto da arrecadação de todos os impostos e contribuições da União, que serviu para "atenuar o déficit das finanças públicas federais" (PINTO, 2008, p. 513), gerando um (des)financiamento das políticas sociais (TOBALDINI; SUGUIHIRO, 2011). Ademais, a Emenda Constitucional n. 14/1996 revogou o dispositivo que previa a expansão das universidades públicas para cidades de maior densidade populacional.

34 EC nº. 01/1994, vigente até 1995; Fundo de Estabilização Fiscal – FEF estabelecido na EC nº. 10/1996, vigente até 1997 e prorrogada com a EC nº. 17/1997 até 1999; DRU estabelecida com a EC nº. 27/2000 vigente até 2003 e prorrogada até 2011 com a EC nº. 42/2003 e EC nº. 56/2007. A EC nº 59 de 2009, reduziu gradativamente os percentuais da DRU sobre a política pública de educação, acrescentando ao artigo 76 dos ADCT, o § 3º, a partir do qual diminui gradativamente a incidência da DRU de 20% para 12,5% em 2009, para 5% em 2010 (TOBALDINI ; SUGUIHIRO, 2011).

Além da pouca prioridade reservada políticas sociais e educacionais, a reforma também incidiu nas estruturas curriculares da formação de nível médio técnico, utilizando discursos sobre a necessidade de um novo perfil de trabalhador, para atender as novas formas de produção e de organização empresarial (KUENZER, 1988; CEPAL, 1996, entre outros). Assim, a LDB nº 9.394 sancionada em 1996:

> retomou a dualidade estrutural historicamente constituída entre formação geral e formação profissional, instituindo um sistema paralelo de educação profissional, que dispõe sobre o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em "articulação" com o ensino médio. (GUIMARÃES, 2008, p. 19).

Segundo Oliveira (2002, p.13), isso tornou "cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral". Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamenta os artigos dessa lei que tratam da educação profissional:

> A chamada "Reforma da Educação Profissional" é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais. [...] Em 1999, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). (BRASIL, 2008, p.15)

Como já mencionamos, esse contexto controverso de reformas no campo estatal e das políticas sociais ocorreu sob as mediações de acordos, divulgados por meio de relatórios e outros documentos, entre o país e organismos multilaterais que exerceram influência na formulação e prática das políticas. Considerando aí, como já tratado, que,

> [...] o papel atribuído às políticas sociais nos contextos nacionais latino-americanos tem sido de atenuar ou cobrir o hiato existente entre a estrutura econômica e a população destituída das suas condições materiais básicas, indispensáveis a uma vida minimamente digna. Uma política para os que não conseguem ser cidadãos de fato. (OLIVEIRA, 2005, P.35)

E, no caso da educação:

> Educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado. (OLIVEIRA, 2009, p.239)

O movimento mundial em prol da homogeneização[35] das políticas educacionais também repercutiu na Rede Federal de EPCT no Brasil, mesmo não ocorrendo uma efetivação homogênea e/ou unívoca nesses espaços. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, por exemplo, no seu artigo 6º, dentre outras medidas acordadas entre os países signatários, define a necessidade de um ambiente adequado de aprendizagem, considerando a assistência nutricional, médica, física e emocional para os educandos. No artigo 8º, é destacado que "**políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias** à concretização da plena provisão e utilização da educação básica" (UNESCO, 1990, s.p).

No caso do ensino superior, o debate sobre o acesso e permanência também foi tratado internacionalmente em documento específico. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, organizada pela UNESCO em 1998, menciona no artigo 3º a necessidade de se facilitar o acesso de grupos em situação de desigualdade socioeconômica e cultura à educação nesse nível. Para isso, deveria-se propiciar "uma assistência material especial e soluções educacionais que possam contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior" (KOWALSKI, 2012, p.95).

No Brasil, dados da Iª Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, publicada em 1996, indicavam que 44, 29 % dos estudantes encontravam-se nas categorias C, D e E[36], (classes sociais conforme a classificação do IBGE) apresentando demanda potencial por AE (participação de 44 instituições - 84,62% do total de IFES). Tal resultado gerou, inclusive, uma mobilização da mídia e da população em geral, pois

> o imaginário social que à época permeava o senso comum, por meio de discursos, afirmavam ser as universidades públicas, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas. Historicamente esta máxima encontrava eco na maior parte das instituições, mas os dados obtidos apontaram para uma realidade distinta e abriu terreno para a ampliação das pressões em prol da assistência estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 20).

Além disso, o diagnóstico produzido para compor o PNE (2001-2011) verificou:

35 Nas palavras de Ball (2001, p.112), trata-se de uma "convergência de paradigmas - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes".

36 Considerando dados do PNAD 2009, o IBGE categoriza as classes sociais de acordo com a renda familiar mensal. A classe E corresponde à renda familiar de até R$ 751 à época. A classe D figuravam as famílias que recebiam entre R$ 751 e R$ 1.200 por mês. A classe C englobava a renda entre R$ 1.200 e R$ 5.174 e a classe B a renda familiar entre R$ 5.174 e R$ 6.745. Por último, a classe A abrangia a renda mensal acima de R$ 6.745.

> a) baixo percentual de atendimento, pois apenas 12% da população de 18 a 24 anos cursa esse nível de ensino;
> b) expansão maior das matrículas no setor privado, sem a efetiva garantia de qualidade por todas as IES;
> c) necessidade de fortalecer o setor público, já que a manutenção das atividades típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – são importantes para o desenvolvimento do país;
> d) distribuição regional desigual de vagas, devido à "concentração das matrículas em instituições particulares por regiões mais desenvolvidas"; o setor público encontra-se melhor distribuído, o que contribui para a diminuição das desigualdades regionais (BRASIL, 2010, p.223).

Assim, o PNE - lei n. 10.172/2001- proclamou a necessidade da expansão do Ensino Superior, prevendo uma diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES. E, para a Educação Básica, o projeto de lei do PNE nº 42/2000 (quando tramitava no Senado) previa a ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas para atender crianças de 0 a 6 anos e as matriculadas no Ensino Fundamental de famílias com carência econômica comprovada. (item 10, do ensino fundamental e item 22, dos objetivos e metas da Educação Infantil). Mas, essa medida recebeu veto do então presidente FHC, que não fez nenhuma outra menção da AE para o nível básico de ensino no texto aprovado da lei. Além do que, as metas de número 2, 24, 26 e 29, relativas à ampliação do papel do Estado no seu financiamento para a educação superior, também foram vetadas, impedindo a "elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%".

Para a AE no ensino superior, a lei n. 10.172/2001 contemplou os objetivos 33 e 34:

> 33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixos, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.
> 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, PNE, 2001)

Como podemos notar nesses objetivos, a AE é dirigida para estudantes de baixa renda, desde que tenham bom desempenho acadêmico e/ou altas habilidades intelectuais. Ou seja, preveem-se aí os auxílios para a permanência escolar somente daqueles que, em outras palavras, merecem. Entendemos que tal intento coaduna-se com a orientação da UNESCO (1998, s.p) que afirma:

> c) Como conseqüência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual, tal como definida no Artigo 3, item "a" supra.

Os objetivos 33 e 34 do PNE e a citada orientação da UNESCO são claras representações do princípio meritocrático[37], que não resolve o dilema das desigualdades escolares e gera outras distorções. Tratava-se, sem dúvida, do predomínio de uma das orientações neoliberais que orientava à época as políticas de educação no Brasil, como comentamos antes. Já Dubet vê essa orientação pelo próprio prisma da orientação liberal presente na escola de massa. Neste sentido alerta Dubet (2004, p. 541):

> Na verdade, a questão [de utilizar o mérito individual] não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo. Esse elitismo republicano (é assim que ele é chamado na França) repousa, portanto, sobre um princípio de mérito bastante parcial, e o fato de que muitos professores tenham sido bolsistas não nos deve levar a uma nostalgia que não se sustenta além das classes médias escolarizadas, que tudo devem à escola.

Como explica Dubet (2004, p.541), com a escolarização obrigatória e o princípio meritocrático os estudantes continuam a competir, mas, agora, no interior da escola. Assim, somente "[...] os "dotados" conseguem ter sucesso e concluir o curso, graças ao sistema de bolsas", os demais, além de enfrentarem as dificuldades de permanência e êxito provenientes das diferenças socioeconômicas e culturais, ainda são considerados fracassados por falta de *mérito* – capacidade e esforço individuais. Como apresentamos anteriormente, tais estratégias fazem parte da ideologia neoliberal do individualismo, como meio de justificativa dos privilégios de classe. E, como atenta Oliveira (2014a, p.44-45):

> Os teóricos neoliberais, ao defenderem categorias como a *flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalência, autonomia, etc.*, estão muito distantes de um modelo de formação politécnica que contribua para a formação de um sujeito capaz de intervir na realidade, sob o aporte de uma visão menos fragmentada. Indivíduo capaz de moldar a realidade envolvente aos interesses coletivos. Vale dizer que categorias como *participação* e *autonomia*, ao serem apresentadas pelos neoliberais,

37 Segundo Dubet (2004), a meritocracia foi sendo adotada progressivamente nos sistemas de ensino dos países ricos e modernos, a partir da expansão da escolaridade obrigatória e da maior pressão social pelo ensino secundário e superior e, na atualidade, impera globalmente. Esse princípio veio, de início,viabilizar o princípio formal da igualdade de oportunidades, substituindo a determinação da origem social dos estudantes sobre o acesso à escola e ao tipo de escola: "a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado" (DUBET, 2004, p. 541).

> adquirem outro conteúdo político, revestindo-se de uma dimensão estritamente econômica.

Consideramos, assim, que, tais sentidos atrelados à AE no texto do PNE (2001 – 2011) provêm das políticas educacionais orquestradas internacionalmente em prol da "Educação para a competitividade". De acordo com Evangelista e Shiroma (2004), no início dos anos de 1990, os documentos de organismos internacionais proclamavam os princípios da produtividade, qualidade, eficiência e eficácia, retomando alguns elementos da teoria do capital humano na intenção de ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais.

De toda forma, de acordo com o FONAPRACE (2012, p.26), a menção da política de AE para o Ensino Superior no PNE (2001-2011) impulsionou a construção de um documento próprio nacional com levantamentos de dados das políticas das IFES e consolidação em um plano nacional de AE. Mas, além da AE para o Ensino Superior, o PNE (2001-2011) ainda contemplou a Assistência Social quando mencionou a necessidade de políticas, programas e articulação entre setores e órgãos governamentais para viabilizarem o acesso e permanência de estudantes nos vários níveis e modalidades de ensino, inclusive previu como meta e objetivo de financiamento:

> Assegurar recursos do Tesouro e da Assistência Social para programas de renda mínima associados à educação; recursos da Saúde e Assistência Social para a educação infantil; recursos destinados à universalização das telecomunicações, à criação de condições de acesso da escola, às redes de comunicação informática; [UNESCO, 2001, p.178].

Todavia, vale lembrarmos que o PNE consiste no documento legal do planejamento da política pública educacional. Segundo Azevedo (2010, p. 30-32):

> o conteúdo de um Plano refere-se a um tempo que virá, a um futuro e, como tal, constitui uma tentativa de antecipação, uma visão prévia do porvir. No entanto, não se trata apenas de prever, de construir cenários, e sim de buscar uma nova situação futura, uma transformação da realidade atual, incorporando, ao mesmo tempo, as dinâmicas possibilidades do real. [...] O que não significa que as decisões, em uma determinada etapa, não serão modificadas e redesenhadas em etapas posteriores, podendo mesmo resultar, no curso da sua implementação, em resultados diferentes dos pretendidos. Em outras palavras, mesmo que uma política pública seja norteada por referenciais que privilegiem a garantia de direitos sociais, os processos de sua implementação, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo, podem seguir rumos que acabem por reforçar desigualdades socioculturais, indo na contramão da busca dos direitos sociais, como indicam vários estudos (SAMPAIO; ARAÚJO JUNIOR, 2006).

Assim, a pertinência das previsões legais é confirmada ou não somente diante da sua análise no contexto sócio-histórico, por isso muitas avaliações do PNE 2001-2011 foram efetuadas. Dessas avaliações, Dourado (2011, p.28-29) destacou que nesse plano tivemos:

> [...] diretrizes e metas sem garantia de organicidade interna, porque uma parte das metas é reiterada; em alguns casos, superposta. Há ainda, paradoxos em sua articulação interna, sobretudo, nas concepções norteadoras, no financiamento e na gestão educacional, [...]. articulado às políticas e programas efetivados, isso vai resultar na manutenção da lógica de interpenetração entre as esferas públicas e privada, propiciando, sobretudo na educação superior, novas formas de privatização.

Também se destaca a ausência da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, que repercute em limites estruturais à implementação do Plano. (BRASIL, 2010, p.17). Mas, o FONAPRACE (2012) manteve-se mobilizado, construindo um Plano Nacional de AE que foi finalizado e apresentado à Secretaria de Educação Superior do MEC ainda em 2001. Ainda assim, no campo da prática da política de AE desenvolvida nas IFES, de forma geral, a importância do atendimento de estudantes com maior necessidade socioeconômica para a permanência nos estudos vem se fortalecendo, além das ações universais de saúde e esportes (KOWALSKI, 2012).

O governo FHC não deu retorno sobre o Plano Nacional ao FONAPRACE e criou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, através da lei n. 10.260/2001, que custeava, por meio de empréstimo, as mensalidades dos cursos em instituições privadas de Ensino Superior. Assim, o quadro desse nível de ensino, nessa época, foi de expansão da rede privada e de redução dos recursos para manutenção e expansão das IFEs (OLIVEIRA, 2011).

Portanto, tal conjuntura imprimiu perspectivas contrárias aos avanços da construção do projeto nacional de AE. Kowalski (2012, p.94) identifica que

> [...] foi registrada certa limitação de recursos, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil. [...] não se evidenciaram, nas legislações em vigor, documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socieducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência estudantil. Isso se evidencia por meio da promulgação da LDB de 1996, a qual registra no artigo 71, inciso IV a desresponsabilidade do Estado com o financiamento para assistência estudantil. Segundo o referido artigo, "Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social"[38].

38 Devemos esclarecer que o referido artigo não impediu que Programas de Assistência Estudantil fossem executados, apenas impediu que os recursos financeiros alocados no FUNDEF fossem utilizados para isso. Nessa

Já no ano de 2002, o Brasil vivenciou significativa mudança no cenário político-governamental com as eleições para a Presidência da República em outubro. As eleições que deram vitória o presidente Luiz Ignácio Lula da Silva - Lula - em sua aliança partidária trabalhista de centro-esquerda, foram marcadas pela temor da mudança (tendo em vista que, desde a redemocratização do país, os governos foram liderados por partidos mais conservadores e neoliberais), mas, também pela expectativa de operarem-se transformações sociais efetivas no país.

No primeiro ano do governo Lula a ANDIFES entregou proposta de política para o ensino superior, incluindo a AE. O FONAPRACE (2012, p. 30) destaca que o período de 2003 a 2010, foi um momento de reconhecimento da AE pelo governo:

> [...] a ANDIFES apresentou ao Presidente Lula, em agosto de 2003, uma proposta para dobrar o número de estudantes nas universidades sem comprometer a qualidade, priorizando cursos noturnos, a formação de professores para a educação básica e a superação das desigualdades regionais. Em 2008, 53 universidades presentes em todos os estados da federação firmaram com o Presidente e o MEC um termo de compromisso com este objetivo.

Mas, num balanço geral, os primeiros anos do governo Lula foram de cautela e moderação, sem apontar explícito rompimento com as políticas anteriores, o que despertou grande especulação e variadas avaliações: crise partidária e político-ideológica, alinhamento e aprofundamento da política neoliberal, no país (BOITO Jr, 2003; MARQUES & MENDES, 2006). A política educacional também evidenciou esse movimento, colocando-se como:

> herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Ainda assim, o FONAPRACE e a ANDIFES retomaram e mantiveram o diálogo com o governo federal e viram a necessidade de realizar a IIª Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras. Fizeram parceria com a UNESCO e financiamento da SESu/MEC e desenvolveram a pesquisa entre os anos de 2003 e 2004 com 47 IFES - 88,68% do total. De acordo com o FONAPRACE (2012), nesse estudo, 42,8% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D, E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R$ 927,00 e apresentavam situações de vulnerabilidade social. Quanto ao

---

época já existiam os programas federais de Alimentação, Livro-didático e transporte escolar, dentre outros, para os estudantes de Ensino fundamental, custeados com recursos do Salário-educação.

atendimento de AE, verificou-se um incremento de 10% para 13% no total de assistidos, em relação aos dados levantados na Iª Pesquisa.

Tais dados, por um lado, representam o contexto de retração das políticas sociais e de investimentos nas universidades públicas federais entre a década de 1990 e início dos anos 2000. Por outro lado, revela também a confirmação de que as metas assumidas no PNE de 2001 referentes à AE, além de se constituírem, por si sós, restritivas, também não foram desenvolvidas.

Uma terceira pesquisa amostral foi feita pelo FONAPRACE, no ano de 2010, sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras. Como resultado teve-se que 44% dos estudantes pertenciam as classes econômicas C, D e E, com percentual ainda maior nas regiões Norte (69%) e Nordeste (52%). Afora isso, quase metade dos estudantes é oriunda exclusivamente da escola pública (44,8%). A pesquisa observou também que o público alvo dos programas de permanência (classes B, C, D e E) representava 67,2% do conjunto dos estudantes. Isso ocorreu porque as políticas de expansão e de inclusão, em desenvolvimento no período, já começavam a refletir seus efeitos em mudanças do perfil da população universitária (FONAPRACE, 2012).

Na avaliação de Fagnani (2011), a disputa entre "focalização" e "universalização" dominou o debate das políticas sociais na primeira gestão do governo Lula (2003-2005). Mas, na última gestão de Lula (2006-2010) – " [...] Ações focalizadas e universais passaram a ser vistas como complementares [...] passou a haver uma articulação mais convergente entre os objetivos macroeconômicos e sociais" (FAGNANI, 2011, p.45 e 61). Isso demonstra que o modelo de coexistência das políticas universalistas e focalizadas constituiu mudança significativa da gestão das políticas sociais nesse período, como forma de enfrentamento dos problemas sociais. O próprio presidente afirmou que:

> Nossa trajetória vem reafirmar que uma verdadeira política social não é compensação para os equívocos do desenvolvimento. Trata-se, na verdade, de um valioso instrumento indutor, capaz de orientar o curso da economia, democratizar os frutos dos mercados e canalizar as energias da produção para o bem comum, não mais para a especulação (BRASIL/IPEA, 2010, p.9).

Segundo análise de Theodoro e Delgado (2003), para verificarmos essa mudança dos modelos de políticas sociais, devemos considerar os tipos de: garantia de direitos ou outra alternativa; tipos de acesso a esses direitos; finalidades do usufruto desses direito e dotação orçamentária. Assim, eles identificam que há um grupo de políticas no Brasil que se estruturam pela garantia dos direitos sociais básicos providos pelo aparelho de Estado e tem

seu acesso permanente, independentemente dos governos, com usufruto por iniciativa do cidadão. Além disso, são protegidas de cortes orçamentários conforme a Lei de Responsabilidade Fiscal. Exemplo dessas políticas são a Previdência Social Básica, o Sistema Único de Saúde (SUS), os Benefícios e Prestação Continuada da Loas (Lei Orgânica da Assistência Social) e o Seguro-Desemprego.

Um segundo grupo de políticas tem o direito garantido conforme previsto na CF/1988, mas, dependem da iniciativa dos governos por meio de ações e programas temporais. Assim, seus recursos orçamentários, em geral, são vinculados constitucionalmente, mas não estão protegidos de cortes. Segundo os autores, esse tipo de política tem maior risco de ser desvirtuadas pelo clientelismo político. Exemplos desse grupo são: Programa de Reforma Agrária, Projetos Estruturantes do Programa Fome Zero, FUNDEF, Programa de Merenda-Escolar.

Por fim, um terceiro grupo de políticas sociais não se constituem por direitos garantidos mas, se dão em situações emergenciais e projetos transitórios, por isso, não tem recursos orçamentários vinculados, nem "insusceptíveis a cortes orçamentários". Nesse sentido, o acesso a elas depende do dirigente político, e que, em geral, atende a uma ampla e difusa demanda social não estruturada no aparelho de Estado. Na avaliação de Theodoro e Delgado (2003), essas políticas costumam caracterizar-se de forma mais assistencialistas e tendem ao clientelismo político. Os exemplos dessas políticas são apontados pelos autores como os casos de carências sociais não previstas nas situações dos grupos 1 e 2 citados ou, problemas circunstanciais (no tempo e no espaço) ou, grupos sociais excluídos dos atendimentos previstos nos grupos 1 e 2.

Tal quadro de caracterização das políticas provém da estruturação das políticas sociais públicas no seu nascedouro[39] no Brasil: através da estratégia de adaptação – "[...] conciliando velhos e novos interesses, mediante a dinâmica entre as demandas nacionais, internacionais e o estilo de domínio dos grupos tradicionais" (MOTTA, 2011). Mas, para além dos condicionantes sócio-históricos e culturais, na atualidade, ainda vivenciamos o surgimento de novas formas de precarização econômica e social, de retroalimentação do capitalismo - não detêm, contudo, limites contra a degradação humana – que requerem também novas formas de enfrentamento.

39 Em meados de 1930: ascensão do modelo urbano-industrial de desenvolvimento.

Sposati (2009, p. 17), analisando a estruturação do modelo brasileiro de Proteção Social chama a atenção sobre as especificidades da sua organização federativa e diferenças regionais:

> **Ter um modelo brasileiro de proteção social não significa que ele já exista ou esteja pronto, mas que é uma construção que exige muito esforço de mudanças.** É preciso atentar que vivemos em uma federação, e por mais que se tente captar as diversidades, a tendência é manter um nível de generalização que certamente terá de ser adequado às particularidades das regiões do país, dos estados, dos municípios e das microrregiões, especialmente nas áreas metropolitanas. A concretização do modelo de proteção social sofre forte influência da territorialidade, pois ele só se instala, e opera, a partir de forças vivas e de ações com sujeitos reais. Ele não flui de uma fórmula matemática, ou laboratorial, mas de um conjunto de relações e de forças em movimento (grifos do original).

Nesse sentido, concordamos também com Theodoro e Delgado (2003, p. 126), que ressaltam a necessidade de desenvolvimento de políticas dos grupos citados, de forma equilibrada. Quer dizer, "os dois primeiros grupos não podem ser preteridos em prol de programas do grupo "3", sob pena de se desmontar efetivamente os pilares desse Estado Social inaugurado em 1988 e ainda em construção".

No âmbito da política educacional, ao longo das duas gestões de Lula, as iniciativas governamentais foram de balanceamento com políticas mais estruturantes articuladas a políticas para o alívio da pobreza. Na avaliação de Oliveira (2009, p.207-208),

> [...] houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado Federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. [...] [Assim,] as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional.

De acordo com texto de avaliação do PNE (2001-2011), organizada pelo MEC/INEP (2010, p.301),"nos últimos anos, o Governo Federal vem procurando desenvolver programas e ações que produzam inclusão social, o que inclui o acesso e a permanência na educação superior [...]". Um exemplo foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), através da lei n. 11.096/2005, concedendo bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas. Mas, segundo Oliveira (2005, p. 36), esse programa trata-se de "política compensatória, claramente focalizado nos mais pobres", a qual:

> [...] vem legitimar e naturalizar uma noção de serviço, que se contrapõe à de direito. Perde importância a concepção de instituição escolar pública; a referência ao serviço, como produto que se tem acesso, passa a ser mais importante, naturalizando-se, assim, uma noção de atendimento, em que o financiamento é público, mas a oferta pode se dar no âmbito do setor privado.

Nesse sentido, como analisou Guimarães (2008), as políticas educacionais dos anos 2000 foram resultado de uma recontextualização das políticas dos anos 1990 que, destacou a "inclusão social", articulando necessidades populares com interesses da economia de mercados globalizados. Segundo Oliveira (2011), apesar da expansão do acesso, ainda persiste um quadro de reprodução das desigualdades escolares, em virtude da falta do maior comprometimento estatal com essa política. De toda forma, observa-se uma mobilização social em prol de maior igualdade de condições de acesso para os grupos sociais desfavorecidos – várias IES públicas adotaram políticas afirmativas para inclusão de negros, indígenas.

Mas, esse período também foi demarcado pelas mudanças na política curricular do ensino médio e da educação profissional, como estratégia para o desenvolvimento nacional e regional. Nesse contexto, no ano de 2004 substituiu-se o Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154, abandonando as restrições das ofertas dos cursos e da organização curricular e pedagógica da rede federal de EPCT, processos que foi reforçado em 2007, no conjunto do PDE do MEC.

Diante isso, nesse contexto, mais uma vez, há uma organização dual das práticas da política de AE no Brasil, em virtude das tensões e contradições enfrentadas entre os movimentos de base - FONAPRACE, UNE, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o governo. Tais movimentos contribuíram para a formulação de uma política nacional e reivindicaram sua realização pelo governo - e os órgãos e representantes governamentais – no contexto de reestabelecimento do regime democrático no país.

Mas, como a lógica neoliberal renovou o predomínio das iniciativas privatizantes no Estado brasileiro e com isso, dificultou a efetivação da democratização dos direitos sociais, além de revestir as estratégias em prol da permanência escolar de um viés seletivo/meritocrático, isso impediu a concretização da política de AE mais sistemática e abrangente. Esse movimento contraditório, expresso na convivência de várias orientações e práticas de políticas em um mesmo governo, tal como destacado pelos autores citados, revelam o jogo de forças e as disputas que envolvem a formulação e o desenvolvimento das políticas em todos os ciclos, como destaca Ball e seus seguidores.

De todo modo, reforçamos o destaque sobre os avanços conquistados através das mobilizações populares e dos trabalhadores de diversas áreas quanto a redemocratização do país e das políticas públicas sociais. Isso porque, nesse período, as concepções de assistencialismo e carência cultural foram sendo revistas no sentido de buscar-se substituí-las pelo entendimento da assistência como um direito social, e, as desigualdades escolares também ganham maior destaque nas problematizações articuladas às preocupações com as desigualdades socioeconômicas.

4.3 Perspectivas da AE a partir do estabelecimento do programa nacional PNAES e do PNE (2014-2024)

A partir do segundo mandato do presidente Lula novas ações foram desenvolvidas no âmbito do governo federal para a política de AE no Brasil:

- Criação do **REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007;
- Criação do **PNAES** também no ano de 2007, através de Portaria Ministerial, com objetivo de prover subsídios para permanência de aluno de baixa renda no ensino superior nas IFES.

Kowalski (2012) entende que tais ações demarcam uma terceira fase da política de AE no Brasil. O REUNI e o PNAES foram criados no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O MEC congregou nesse PDE um conjunto amplo de ações (totalizaram-se 30) para todos os níveis e modalidades de ensino, tornando-o o maior expoente de medida governamental da política educacional do governo Lula.

De acordo com Saviani (2007, p. 1239), esse PDE, amplamente divulgado na mídia, teve grande apoio popular e, "teoricamente, se constituiria em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE", porém não se articulava organicamente com o PNE que estava vigente na época. Segundo a síntese feita por Saviani (2007) sobre a ação do PDE voltada para o âmbito dos IFs, vemos que a iniciativa foi significativa. O autor identificou três medidas no PDE para a educação profissional: 1) reorganização da rede federal de educação profissional (que já mencionamos), articulando-se inclusive com o ensino médio regular em escolas públicas estaduais e municipais e triplicando o número de vagas pela via da Educação à Distância; 2) autorização de concursos públicos pelo Ministério do Planejamento, prevendo, admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e 2.100 vagas nos IFs; 3) ação "cidades-pólo" prevendo a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede, com 200 mil novas matrículas até 2010.

Entretanto, vale mencionarmos que, o MEC, nesse período, vivenciava uma "administração zigue-zague": a nomeação de três ministros bastante distintos em suas experiências e perfis de atuação marcou a política educacional da época[40] (CUNHA, 2009, p.122). Além disso, o jogo político "[...] formado de partidos rivais, que exigem compensações políticas a cada votação nas comissões e no plenário" do Congresso impedia e/ou atrasava bastante o andamento de vários projetos legislativos, repercutindo na própria capacidade de ação dos governos (CUNHA, 2009, p.138)[41]. Nesse sentido, o Decreto presidencial e outras medidas governistas acabaram sendo utilizadas para driblar a falta de celeridade e o jogo de interesses do Poder Legislativo.

Evidentemente, a ação governamental não se dá pela vontade de uns poucos, salvo em regimes ditatoriais. Os marcos regulatórios representam a síntese possível do atendimento de um conjunto de demandas que vinham sendo colocadas por grupos organizados da sociedade civil, principalmente os ligados ao movimento estudantil e aos dirigentes de instituições do ensino.

Assim, o REUNI foi a principal ação governamental para o Ensino Superior, requerendo: aumento de vagas, redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, em particular no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior. O REUNI deu-se através de contrato de gestão com as IFES, estabelecendo metas rígidas (sobretudo, quanto ao tempo de conclusão de curso e aumento da relação professor-aluno) para que as instituições recebessem contrapartidas financeiras. Nesse sentido, a AE tornou-se essencial para o cumprimento das metas acordadas (CISLAGHI & SILVA (2012); KOWALSKI (2012)).

O processo de expansão de vagas e mobilidade estudantil na Educação Superior dado a partir do REUNI e com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)[42] provocou um aumento (de cerca de 30%) no movimento migratório de alunos – que deixam seu estado

40 Foram nomeados: Cristovam Buarque - "ministro de muitos e contraditórios rumos – e triste fim", Tarso Genro - "deslanchou mudanças parciais de monta" - e Fernando Haddad - "insistiu na visão sistêmica da educação" (CUNHA, 2009, p. 122;124;126).

41 Cunha (2009) analisou o governo Lula como um paradoxo entre um presidencialismo imperial e um presidencialismo de coalizão. O presidencialismo imperial significa a crença dos eleitores e a imagem do Presidente como um imperador - acima do Poder Legislativo, Judiciário, etc. Por outro lado, o presidencialismo de coalizão significa que o Poder Executivo necessita da anuência do Congresso para efetuar suas ações legais.

42 Página *online* desenvolvida em 2009 pelo MEC utilizada pelos estudantes que realizam o **Exame Nacional do Ensino Médio** (**Enem**) para se inscreverem nas instituições do ensino superior que aderiram ao Enem como forma de ingresso, em substituição ao vestibular. Também foi a partir de 2009 que o resultado do Enem começou a ser utilizado para unificar/substituir os vestibulares das IES.

de origem para cursar uma graduação. Assim, cresceu também o público potencial para os programas de AE, sobretudo, de moradia estudantil.O próprio REUNI proclamou a ampliação de políticas de inclusão e de AE.

Assim, alguns meses depois do decreto do REUNI, o PNAES foi criado no âmbito da Secretaria do Ensino Superior (SISU) do MEC, através da Portaria Normativa n. 39/2007. O PNAES permitiu um aumento significativo do recurso orçamentário para a AE nas IFES mas, não contemplou repasse para os CEFETs, nesse período (entre os anos 2008 e 2010). E, mesmo várias IFES autorizadas a participarem do programa enfrentaram dificuldades para receber e utilizar os recursos do PNAES, nos anos que seguiram (CISLAGHI & SILVA, 2012; KOWALSKI, 2012; TAUFICK, 2013).

Já no tocante à rede federal de EPCT, como já mencionamos, em 2008 institui-se a criação dos IFs. De acordo com a lei nº 11.892:

> **Art. 2º** Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multi*campi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com essa nova institucionalidade, a realidade de atendimento tornou-se tão diversa que essas instituições se constituem de forma bem mais ampla que apenas pelo ensino técnico-profissional. De toda forma, com a referida lei equipara-se os IFs às universidades (art. 2º, § 3º), através da concessão de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Parágrafo único, Art. 1º), incluindo criação e extinção de cursos e o registro dos diplomas dos cursos por eles oferecidos (art. 2º, § 1º).

Tal estruturação institucional visa um tipo de formação inovadora, em relação ao padrão assumido nas institucionalidades anteriores, como mencionado nos artigos 6º e 7º da mesma lei. Verificamos que o texto dessa lei contém certa ênfase à dimensão cidadã da formação, visando à inserção dos sujeitos não apenas no mercado de trabalho, mas, como agentes "de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais" (inciso II, art. 6º), pela consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (inciso IV, art. 6º).

Para isso, os IFs são incumbidos de promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior (inciso III, art. 6º), constituindo-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas (inciso V, art. 6º). Além disso, também prevê-se a incumbência de oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino

(inciso VI, art. 6º) e, realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (inciso VIII, art. 6º), dentre outros.

O documento "Concepções e Diretrizes" (BRASIL, 2008, p.16, *grifos nossos*) elucida bem essa caracterização dos IFs, enquanto projeto fundamental do governo da época:

> o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da *inversão da lógica até então presente*. [...] *Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.*

Vemos aí que, essas instituições são tomadas estrategicamente para difundir sua perspectiva e estrutura de qualidade de educação em prol da inclusão social. Saviani (1997, p.216) também já verificava o despontar da diferenciação de abordagem educacional dessas instituições:

> [...] as escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país.

No caso da proposição do documento citado (BRASIL, 2008), está na base fundante da nova institucionalidade e do processo de expansão dos IFs o papel de inclusão/emancipação social das populações e regiões atendidas pela rede de EPCT. Isso indica a importância e necessidade de uma política de AE bem estruturada, mas, o mesmo documento ainda registra o reconhecimento da natureza contraditória da educação profissional e tecnológica no Brasil estabelecida, até então, em virtude da correlação de forças entre os interesses da acumulação do capital, e as possibilidades de viabilizar-se uma redistribuição dos benefícios sociais, através dessa política social. Souza e Machado (2012) destacam o peso dessas contradições na estruturação histórica dessa rede de ensino no Brasil:

> [...] historicamente o ensino técnico profissionalizante no Brasil serviu mais para instrumentalizar e alienar o indivíduo do que efetivamente para outros fins, como pode ser verificado nas produções de Manfredi (2002), Nagle (2001), Cunha (2000), Ferretti e Madeira (1992), Ciavatta (2009); Frigotto e Ciavatta (2004); Frigotto (2006), Santos (2000) e Kuenzer (1997; 2005; 2007)[43].

43 CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000. MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.FERRETI, Celso J.; MADEIRA, Felícia R. *Educação/trabalho: reinventando o passado?*.Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 80, p.75-86. Fev. 1992. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org). *Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC/SEMTEC,

Além disso, investigando a realidade do IF de Goiás, Souza e Machado (2012, p.11-12) verificam que a superação do caráter classista dessa instituição não ocorre, pois mantém um sistema meritocrático de seleção para a entrada do alunado nos cursos "com as aparências de equidade, sancionando e consagrando as desigualdades, contribuindo para perpetuá-las, ao mesmo tempo em que as torna legítimas". Ou seja, mesmo com o projeto da nova institucionalidade dos IFs, ainda persistem mecanismos e valores representativos da antiga lógica.

A intenção assumida pelo governo com essa nova institucionalidade foi: "Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação desses contrapontos e instituir uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século" (BRASIL, 2008, p.23). Assim, através de cooperação com governos estaduais e municipais (mediante doação de terrenos para a construção dos novos *campi*), viabilizou-se a expansão da rede, sobretudo para as cidades do interior, aumentando a oferta, especialmente de cursos gratuitos de ensino médio técnicos integrados.

Nos termos do documento "Concepções e Diretrizes" (BRASIL, 2008, p.20) com esse processo,

> A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.

Quer dizer, nesse contexto de transformação institucional, a rede de EPCT já vivenciava um processo de disputas de interesses, pois, certos grupos questionavam a pertinência do orçamento público federal dedicado a tal função e até mesmo a pertinência de todas as ofertas públicas e gratuitas de EPCT, considerando os interesses do capital (BRASIL,

---

2004. _____. (org). *Educação profissional tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2006. KUENZER, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente:* a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE (0rgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e et all (Orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

2008). Assim, a opção pela expansão dessa rede de ensino tem sido considerada um ganho da política pública educacional dos últimos anos no Brasil (PACHECO, 2011; CORSETTI & VIEIRA, 2015).

Essa opção, de acordo com Corsetti e Vieira (2015, p. 382), constituiu-se em nova estratégia do governo federal para operar uma:

> [...] reviravolta na formulação das políticas para a educação profissional, associando a visão que já era consenso no governo, da necessária centralização das políticas para o setor, com a que a via como solução para assimilar os novos contingentes populacionais - os "novos inseridos" socialmente - que pleiteavam espaços nos cursos superiores.

Segundo esses autores, a criação dos IFs favorecia atender a demanda por mais vagas nos cursos superiores públicos, assim, optou-se por assemelhar-se com o modelo das *Community Colleges* americanos. E a promessa do aumento de recursos para essas instituições com o processo de transformação fez os "dirigentes da maioria das escolas técnicas federais a abrirem mão do status que já tinham adquirido para aderirem ao novo projeto", com exceção das autarquias do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais que optaram transformar-se em universidade tecnológica (CORSETTI & VIEIRA, 2015, p. 383).

Como já mencionamos, ainda que os IFs tenham contribuído para aumentar a oferta de Ensino Superior no país, a oferta de Ensino Médio técnico integrados, ao longo de sua história, sempre foi bastante expressiva na rede, em virtude de sua proposição curricular. Tanto que no texto da lei nº 11.892/2008 determina-se a oferta de, no mínimo, 50% das vagas para esses cursos e 20% para o Ensino Superior. Isso porque, como explica Pacheco, (2011, p.19):

> [...] outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, "por dentro delas próprias", alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade.

Esse movimento nos termos do ciclo das políticas seria o contexto da prática da política, em que os textos e discursos são interpretados e reinterpretados a partir das vivências dos sujeitos envolvidos. É claro que também os contextos de influências dessa transformação da rede de EPCT participaram desse processo e contaram com organismos internacionais que articularam estratégias para os contextos nacionais. Sobre isso, destacamos a proposta da UNESCO (2008a) publicada no documento intitulado *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.* Esse organismo se propõe a exercer uma atuação significativa por uma reforma que vincule o

Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica[44]. As intenções e repercussões disso estão explicitadas em documento:

> Ao influenciar as decisões políticas tomadas nos mais elevados escalões dos ministérios nacionais de educação, a UNESCO adota uma abordagem em cascata, que se traduz em efeito dominó, ou multiplicador, propício à renovação sistêmica, cujo impacto último atua sobre o aluno em sala de aula. [...] A experiência cumulativa derivada do já antigo envolvimento da UNESCO nas questões de políticas educacionais nos níveis internacional, nacional e regional, e sua vasta rede de institutos especializados e escritórios regionais e nacionais, colocam a Organização em posição única para propor princípios gerais para uma educação secundária mais capaz de responder às necessidades dos jovens. Esses princípios devem oferecer orientações que poderão ser adaptadas em função da situação social, cultural e econômica particular de cada país. Os Estados-membros da UNESCO serão encorajados a adotar, integral ou parcialmente, conforme suas necessidades próprias, esse modelo que lhes é proposto e a empreender a reforma no marco de seus processos nacionais de implementação da EPT (UNESCO, 2008a, p.29).

Tal explicitação de intenções da UNESCO e os nexos disso com alguns encaminhamentos da política educacional brasileira, nesse contexto, são exemplos do processo de "bricolagem" explicado por Ball (2001). Segundo ele,

> A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

De toda forma, o caso dos IFs se faz especial no contexto da prática, ainda que, sob um processo de bricolagem, uma vez que, tratam-se de instituições, na verdade, centenárias que, viveram e/ou sobreviveram muitas transformações institucionais e dos contextos sociopolíticos e econômicos do país, reinterpretando-os e reinterpretando a própria constituição identitária de suas finalidades educacionais. Segundo Manfredi (2002, p. 57), tal processo histórico da política de educação profissional no Brasil repercute na existência (ou resistência) de diversas concepções que permeiam também os debates sobre a formação profissional:

44A educação profissional tem sido foco das recomendações da UNESCO e repercutido no Brasil desde meados de 1960. Exemplo disso é o texto *Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional* da Unesco, em 1962, cujos termos estiveram presentes em documentos emanados pelo Conselho Federal de Educação (MEC/CFE) na década de 1970 e pela Secretaria de Ensino Médio e Técnico (MEC/Semtec) nos anos 1990 (SILVEIRA, 2010, s.p)

> [...] há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares.

Entretanto, apesar dessa diversidade e disputa de concepções e, da importância basilar das análise das necessidades estudantis nesse contexto, a lei de criação dos IFs não contemplou nenhuma menção sobre a política de AE nessas instituições. Já no âmbito do FONAPRACE, que continuou mobilizado, na plenária da 46ª Reunião, realizada em outubro de 2009, aprovou como meta prioritária a consolidação do PNAES, através de Lei Federal, com matriz orçamentária que garantisse a continuidade dos recursos específicos da AE para as IFES. Tal meta foi encaminhada à ANDIFES, justificando-se que:

> Tinha-se em vista que o modelo vigente promovia distorções no perfil do estudante, por estabelecer pesos diferentes entre os diversos cursos, sobretudo naqueles de maior prestígio social. A transformação social e econômica promovida pelos programas de ações afirmativas e a interiorização das universidades, demandava novas regras para definição dos investimentos em assistência estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 33).

É importante destacar que o PNAES não foi a única política de AE da época. No ano de 2009, a Emenda Constitucional (EC) nº 59 alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da CF/88. Com isso, a nova redação do inciso VII do art. 208, ampliou a abrangência de programas suplementares, como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao transporte escolar – PNATE[45], Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e Programa Saúde na Escola (PSE)[46], para todas as etapas da Educação Básica como dever do Estado (programas já existem desde a redemocratização do país, mas antes atendiam apenas o Ensino Fundamental).

45O MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantém dois programas de apoio ao transporte escolar para alunos da educação básica que residem na zona rural (lei nº 10.880/2004).

46 Instituído, pelo decreto nº 6. 286, em 2007, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o PSE tem finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Tais programas não costumam ser identificados como políticas de AE apesar de sua finalidade e natureza permitirem tal caracterização. Nesse sentido, é importante considerá-los no quadro mais geral de políticas públicas gratuitas vinculadas as necessidades estudantis. Por exemplo, Cury (2009) investigou que a partir do ano de 2006 o PNLD universalizou a distribuição dos livros para o Ensino Médio. O autor entende que essa política de apoio aos estudantes trata-se de uma política de redistribuição, como forma de reduzir os efeitos da alta desigualdade socioeconômica do Brasil. Assim, ele defende a distribuição gratuita do livro didático como um investimento necessário à qualidade da escolarização e imprescindível na efetivação do direito à educação.

De toda forma, os programas de AE desenvolvidos pelo FNDE não possuem a unicidade contemplada no PNAES. Além do que, as mobilizações das entidades FONAPRACE e UNE, dentre outras, proporcionaram grande visibilidade para o PNAES. Assim, em 2010, o PNAES foi promulgado através de Decreto nº 7.234, ou seja, ganhou força de Lei[47].

O Decreto preservou o conteúdo da Portaria, acrescendo-se de alguns itens e pequenas alterações. Observamos que os acréscimos são, a princípio, elementos para consecução e organicidade do PNAES como uma política pública social: objetivos, finalidades e responsabilidade de prestação de informações das IFEs. Nesse sentido, o art. 3º do decreto prevê que o programa "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" e deve desenvolver ações nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (§ 1º).

Compõe assim, 10 áreas de atuação, das quais a última não estava prevista na portaria normativa do programa. Nesse sentido, tal acréscimo se alinha coerentemente com a carta constitucional e a citada LDB. Além do que, esse conjunto de áreas contribui para uma concepção de AE que ultrapassa a consideração das necessidades estudantis como apenas socioeconômicas. Quer dizer, esse documento de regulamentação nacional da política de AE, ainda que circunscrevendo-se a um programa, evidencia o reconhecimento de que tal política

47Tal Decreto, bem como os Decretos nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e nº 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica, também são marcos importantes para a política de AE (KOWALSKI, 2012).

deve contemplar a multidimensionalidade das necessidades estudantis, articulada a função e estruturas educacionais das instituições. Segundo o artigo 4º do decreto:

> 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.

Quer dizer, o texto do decreto prevê a importância da prática da política acompanhar também a dinamicidade da constituição dessas necessidades dos estudantes. Mas, Cruz (2012) considera que o texto desse decreto não atende as peculiaridades dos IFs e, portanto, precisa de alteração/adequação. E, Pereira Júnior (2012) entende que o decreto parece induzir as instituições a restringir suas ações à uma transferência de renda para os estudantes mesmo quando os objetivos previstos são bem mais amplos.

O Decreto estabelece um verdadeiro "teto" de renda para acesso ao programa, focalizando seu público de antemão à observação de outras necessidades, quando determina a prioridade do atendimento para estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (art. 5º). Enquanto que o texto da Portaria mencionava uma seleção do público, considerando de critérios socioeconômicos e nesse formato deixava mais margem de autonomia para as instituições. Entretanto, como já mencionamos, um dos grandes enfoques do governo dessa época (inclusive como compromisso partidário) foi a política social voltada para a redução da pobreza, pautando-se em índices e diretrizes internacionais (pode-se conferir em BRASIL/IPEA, 2010; FAGNANI, 2011). Nesse sentido, entendemos que, o texto do PNAES e, com isso, o próprio programa contém influências de agendas das políticas nacionais e mesmo globais.

Sobre o público previsto a ser atendido pelo PNAES, Taufick (2013, p.38) explica que a previsão do texto do decreto recobre todas as IFES embora tenha atendido "[...] uma demanda muito mais significativa por parte das Universidades Federais do que pelos Institutos, o que explica sua dedicação em contemplar os alunos da graduação". E, mesmo que o decreto não esclareça sobre o atendimento do grande número de estudantes de cursos técnicos dos IFs, de toda forma,

> [...] a instituição do PNAES trouxe duas importantes consequências. A primeira foi que impulsionou, para a grande maioria dos Institutos Federais, o movimento de elaboração da sua política para a Assistência Estudantil. A outra foi o incremento orçamentário via Lei Orçamentária Anual (LOA) da ação intitulada "2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional", que dotou de fato os Institutos de recursos suficientes para implementarem a política (TAUFICK, 2013, p.41).

Mesmo assim, o movimento estudantil e os órgãos colegiados organizados pela AE, como o FONAPRACE, continuam mobilizados, contribuindo no debate e na luta pela construção de um projeto nacional mais amplo dessa política. No mesmo ano da promulgação do decreto, a 48ª Reunião do FONAPRACE, em outubro, já apontava a necessidade de reestruturação da matriz de distribuição orçamentária do PNAES à luz da atualização do Perfil do Estudante de Graduação Presencial das IFES (FONAPRACE, 2012).

A UNE realizou Seminários Nacionais de Assistência Estudantil, lançou Campanha Nacional com reivindicações para a Assistência Estudantil no Brasil e emitiu sua avaliação sobre o PNAES, apontando várias limitações e listando uma gama de reivindicações ao MEC. Na carta produzida durante o III Seminário de AE, considerou-se que a realização do PNAES tem sido:

> limitada, principalmente porque os recursos atualmente destinados a ele não dão conta de garantir sequer as demandas básicas de moradia e alimentação. Ou seja, pouco consegue atingir os demais eixos a que seu projeto se propõe. Além disso, falta mais participação e controle social, democracia e transparência na sua implementação nas universidades. Para superar estas limitações é necessário tanto ampliar significativamente o financiamento, como também criar instrumentos onde os/as estudantes participem paritariamente da elaboração e das decisões acerca da assistência estudantil (UNE, 2014, s.p.).

Assim, também se faz central a mobilização de análise da prática da política para verificar sua estruturação e alcance de efetivação dos seus objetivos. Por isso, o FONAPRACE promove Encontros regionais e nacionais e o CONIF promove Seminário de Gestores de Assistência Estudantil da Rede Federal, de forma que, a AE se tornou ponto permanente de discussão nos fóruns desse conselho.

Além disso, as pesquisas de Abreu (2012), Cruz (2012), Martendal (2012); Nascimento (2014); Pereira Júnior (2012), Piva (2011),Taufick (2013; 2013a; 2014), abrangeram análise da política de AE de IFs[48] na relação com o PNAES e Cislaghi e Silva (2012), Nascimento (2012), Silveira (2012) investigaram a AE nas universidades também na relação com o PNAES. Desses estudos observamos que, a AE nas universidades parece estar se desenvolvendo, em sua maioria, por meio de bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte, embora também possuam residências e/ou restaurantes universitários. Em muitos casos, as instituições não contam com regulamentação

48 Vale mencionar que Ana Luiza de Oliveira Lima Taufick, que nessa época ela consta ser servidora do Ministério da Educação, atuando na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

da política ampla e/ou contam apenas com resoluções de alguns programas. Em termos de critérios para essas bolsas, há uma grande diferenciação entre as universidades: algumas exigem contrapartidas dos estudantes com atividades de pesquisa, ensino, extensão ou administrativas, outras realizam avaliações e renovações dos auxílios, de acordo com o desempenho acadêmico, através das notas do estudante e/ou não reprovação por frequência, desde que o estudante ainda esteja na mesma situação socioeconômica do início do auxílio.

No caso dos IFs a utilização de critérios meritocráticos para acesso aos programas de AE também é verificada em algumas instituições. Como vemos, o desempenho escolar dos estudantes não é apenas objetivo do PNAES, mas, tornou-se mais um critério no programa e, em decorrência disso, impactou na necessidade de se reverem as estratégias dos serviços de apoio pedagógico, uma vez que se verificou que os alunos não o utilizam quando necessitam. Isso revela a complexidade da política de AE no contexto da prática, sobretudo quando se dá com parcos recursos para o atendimento das demandas dos estudantes.

As pesquisas sobre a AE nos IFs revelam que, tais instituições vem enfrentando dificuldades infraestruturais, financeiras e de gestão dessa política. Destaca-se a observação de parcos recursos financeiros destinados as ações frente à crescente demanda, em virtude do processo de expansão dos IFs, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, ocorre sobra de recursos no fim do exercício, devido a atrasos na liberação desses recursos, o que tem gerado, em alguns casos, a descontinuidade da concessão de bolsas. Além disso, também ocorre a falta de profissionais nas diversas áreas de atuação da AE (saúde, Serviço Social, dentre outras), falta de regulamentação interna da AE (em alguns IFs), as linguagens de divulgação das ações e programas da AE não são claras ou compreensíveis para os estudantes, o que tem gerado desconhecimento sobre os direitos, funcionamento, critérios, dentre outros. Também verificou-se a ausência de monitoramento e avaliação internas das ações dessa política na maioria dos IFs, o que vem a impedir ou dificultar a consolidação e ampliação política de AE (TAUFICK, 2014).

De toda forma, também há avanços importantes nessas instituições a partir do PNAES. Taufick (2014) aponta avanços em termos da concepção da política que ultrapassa o sentido do atendimento como meramente assistencial-socioeconômico e passa a contemplar ações de formação integral dos estudantes - cultura, esporte e inclusão digital. Portanto, segundo ela, revisita-se o papel social das instituições de ensino no suporte ao aluno.

Além do PNAES outra importante política dessa época que incidiu sobre o acesso e permanência nas IFEs foi a popularmente conhecida lei de cotas[49]. A Lei nº 12.711/2012 que, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determinou percentuais mínimos para reservas de vagas para as estudantes provenientes das escolas públicas nas seleções públicas das IFEs.

Para as seleções de ingresso nos cursos de graduação, a lei determina o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (art.1º). Dessa cota, a lei também prevê que 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* e deverá contemplar os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Semelhante medida é determinada para as instituições federais na seleção para o ensino técnico de nível médio contemplarem estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (art. 4º).

De acordo com Ristoff (2014), 87% das matrículas de Ensino Médio no Brasil são da rede pública de ensino. Nesse sentido, a margem de 50% de reserva de vagas no ensino superior é uma medida importante de democratização, embora não ideal frente ao acirramento das concorrências em determinados cursos e/ou áreas. Além disso, Ristoff (2014) verificou que pretos, pardos e indígenas correspondem a 51% da população brasileira. Nesse sentido, a previsão de cotas raciais na lei nº 12.711/2012 significa a possibilidade de viabilizar-se a perspectiva de um atendimento público gratuito nessas instituições com parâmetros mais próximos de uma igualdade racial no país.

Quanto a realização dessa política de cotas, a própria lei prevê um percentual gradativo de reserva de vagas nas instituições, como meio de adesão até prazo máximo de 4 anos. Ainda assim, Ristoff (2014, p.744) observou que boa parte da instituições aderiram rapidamente a reserva de 50% das vagas nos parâmetros da lei nº 12.711/2012. Segundo ele,

> Os Institutos Federais (IFs) superam em muito as Universidades no ritmo de implementação da Lei e as universidades novas superam em muito as mais antigas. Os dados mostram, por exemplo, que 83% dos institutos já no

[49] Além da lei de cotas, no ano seguinte, 2013, o MEC criou o Programa de Bolsa Permanência (PBP) por meio da Portaria Nº 389. Esse programa consiste num auxílio financeiro mensal para estudantes de graduação de IFES em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013). Não aprofundamos o estudo sobre esse programa em virtude da instituição em análise – o IFRN – não ter aderido ao PBP.

> primeiro ano de vigência passaram a cumprir a meta prevista para 2016 contra apenas 34% das universidades. Entre as Universidades, universidades novas como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e várias outras já cumprem ou estão prestes a cumprir a meta de 2016, indicando que estas instituições, a exemplo dos Institutos Federais, já nasceram com mais cara de povo, ou seja, com uma identidade mais próxima da sociedade brasileira como um todo.

Nesse contexto, considerando tal avaliação de Ristoff (2014) e lembrando das prerrogativas proclamadas pelo REUNI sobre a importância da garantia de condições para a efetivação da inclusão social, entendemos que tal processo de democratização das oportunidades de acesso as IFEs devem ser compostas por medidas e estratégias de melhoria da permanência estudantil. Como já mencionamos, o PNAES trata-se de uma dessas medidas e, por isso, é importante que se desenvolva, acompanhando a expansão das instituições e avanço dos percentuais de cotas.

Nesse contexto, em 2013, gestores da AE da rede federal de EPCT, durante Seminário no CONIF, construíram um documento com avaliações sobre o PNAES e proposições. O grupo justifica que há *divergências ou inconsistências* entre o PNAES *e a legítima inserção e ampliação da participação da Rede de EPCT nesse programa*. Justificam também que, a Lei das Cotas *impõe a inclusão de um enorme contingente de estudantes, 50% na Rede EPCT, em reconhecida situação de vulnerabilidade socioeconômica,* o que requer viabilizar-se *a igualdade de oportunidades, sem distinção, para todos os estudantes* das IFEs.

Assim, o Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF propôs minuta de Decreto para um PNAES-EPCT. Observamos que tal minuta evidencia significativas diferenças de concepção da política de AE em relação ao Decreto nº. 7234/2010. Explicita que nesse caso: "A finalidade não é apenas ampliar as condições de permanência dos estudantes, mas *ampliar o apoio à formação acadêmica, na perspectiva de uma educação para emancipação e autonomia do ser humano."* Como vemos, o próprio texto deixa clara a proposta de ampliar a concepção de AE, aproximando-a da dimensão mais educativa - *formação acadêmica* – e também explicita a opção político-pedagógica pela emancipação e autonomia dos estudantes, distanciando-se das apropriações meramente mercadológicas dos sentidos da formação desses sujeitos. Por isso, a minuta proclama como princípios:

> I - a prioridade do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas do estudante, visando a sua formação integral, sua permanência e êxito;
> II - a universalização da assistência ao estudante;
> III - o respeito à dignidade do estudante, a sua autonomia, ao direito a benefícios e serviços de qualidade e à permanência e convivência escolar e comunitária;

> IV - a equidade na atenção ao estudante, visando à redução das desigualdades sociais;
> V - a igualdade de direitos de acesso aos benefícios da Assistência Estudantil;
> VI – a participação dos estudantes nos assuntos relativos à Assistência Estudantil.

Disto, destacamos, primeiramente, que o decreto n. 7234/2010 não contém nenhum princípio, fato que já desconsiderava a construção do Plano de AE da ANDIFES. Tal ausência pode indicar as possibilidades do governo da época não assumir explicitamente sua concepção do programa ou deixar em aberto para significação no âmbito de cada instituição. De toda forma, com a proposição dos princípios da minuta do PNAES-EPCT, percebe-se o desejo dos gestores de AE em avançarem na perspectiva da universalização da AE como direito em prol da formação integral e sucesso escolar. Quer dizer, afastam-se da perspectiva assistencialista e de mera compensação de carências para promover uma política de igualdade, mediante a redução das desigualdades sociais, priorizando o atendimento das necessidades socioeconômicas e pedagógicas dos estudantes.

Outro destaque sobre tais princípios é o inciso VI sobre a participação estudantil. Consideramos que tal medida pode reforçar a concretização das diretrizes de gestão democrática e participativa dos IFs e favorecer o melhor conhecimento das necessidades estudantis e construção da concepção da AE, como propôs Nascimento (2012a). Essa perspectiva é reiterada no art.7º, inciso I, da mesma minuta, quando define procedimentos de gestão: elaboração de regulamentação, acompanhamento e avaliação da PNAES-EPCT no âmbito das Instituições da Rede Federal de EPCT, garantida a representação dos estudantes neste processo. Nesse sentido, entendemos que essa participação é essencial não apenas como espaço de consulta, mas como direito ao voto nos encaminhamentos de regulamentação, acompanhamento e avaliação. Além disso, o artigo prevê:

> II - composição de Equipe Multiprofissional básica, formada por pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais e psicólogos, em cada campus da Rede deverá ser viabilizada estrutura de gestão sistêmica da Assistência Estudantil.
> - No âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
> – No âmbito da Rede Federal de EPCT, a constituição do Comitê de Governança da PNAES-EPCT, composta pelos representantes dos Fóruns correlatos, representação estudantil e assessorada pelos Comitês Regionais, estabelecida com regulamentação própria.

Nesse inciso II do artigo 7º vemos a importância da construção de instâncias colegiadas com garantia de equipes multiprofissionais participando da gestão nos IFs e na SETEC. Consideramos que tal estruturação garante o melhor diálogo e compreensão entre o poder executivo e o "chão da escola", com os profissionais que lidam mais diretamente com a prática da política. Também no texto da minuta constam objetivos para o PNAES-EPCT, explicitando-se as necessidades de avanço em relação ao decreto n. 7234/2010:

> I - Implementar as condições de permanência e êxito, no percurso formativo dos estudantes, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e territoriais e não apenas minimizar os efeitos das desigualdades, conforme posto no Decreto nº. 7234/2010.
> II - consolidar o apoio à formação acadêmica integral;
> III - Promover a inclusão social pela educação, articulada com as demais políticas setoriais e não apenas contribuir para a inclusão social, como no Decreto nº. 7234/2010.

Como vemos, os objetivos propostos demonstram as limitações do texto do decreto n. 7234/2010 quando este prevê apenas *minimizar os efeitos das desigualdades* e *contribuir para a inclusão*. A proposta para o PNAES-EPCT tenta então viabilizar garantias mais amplas para a melhoria das condições de permanência escolar e para uma inclusão social construída na articulação com as demais políticas públicas. Outro item da minuta que condiz com tal perspectiva é o parágrafo 2º do art. 4º que "veda a exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social, conforme o caput do Art. 4º, garantida a equidade no processo de formação dos estudantes". Ou seja, quando se proporciona um programa de auxílio financeiro para dirimir dificuldades socioeconômicas dos estudantes deve-se romper com a concepção de favor ou moeda de troca desse auxílio e retrata-lo como um direito legítimo nessa sociedade desigual. Nesse sentido, a minuta prevê "a manutenção do benefício está condicionada à frequência do estudante às atividades acadêmico-pedagógicas" (§3º). Segundo Taufick (2013) a questão da vinculação da frequência do estudante nos programas de AE surgiu como medida de acompanhamento e efetivação da melhoria da permanência escolar no contexto do PROEJA. E, nesse caso, como vemos, a proposição CONIF reconhece a importância dessa medida para todos os programas de AE.

Além disso, as áreas abrangidas pelas ações do PNAES são estabelecidas no artigo 6º. Observamos que, de certa forma, as áreas são as mesmas do Decreto nº 7.234/2010. As alterações são: inclusão da dimensão biopsicossocial na área da atenção à saúde, área de desporto e lazer em substituição a área de esporte; acréscimo de apoio aos estudantes-pais. Consideramos que a menção de apoio aos pais, de fato, representa incumbência dos IFs, uma

vez que, os incisos VI e VII do artigo 12 da LDB determina a articulação das escolas com "as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola", além da prestação de informações sobre a frequência e rendimento dos alunos e execução da proposta pedagógica da instituição.

Destacamos ainda do texto dessa minuta que, no §2 desse artigo prevê-se que: As ações contempladas no §1º deste Artigo poderão ser executadas por meio de repasse financeiro direto aos estudantes, mediante critérios e prioridades estabelecidos nos programas da Instituição. Ou seja, aí explicita-se a possibilidade da constituição de programas de bolsas como forma de atendimento nas áreas previstas.

Como já mencionamos tal forma de atendimento já tem sido realizada na maioria das IFES e, inclusive, é uma forma que vem sendo criticada nas pesquisas sobre a AE porque, em geral, não atende as necessidades estudantis à contento. Dessa forma, tal medida prevista na minuta do PNAES-EPCT é um ponto bastante controverso que merece ser melhor analisado, considerando-se mais dados e as especificidades de cada área de ação do programa.

Já no contexto do processo legislativo para estabelecimento do novo PNE: Projeto de Lei (PL) n. 8.035 para o decênio 2011-2020, a AE também aparece com maior importância. O projeto de lei decorreu da construção de um documento nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), com participação de sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil. No documento final da CONAE (2010, p.74) há menção sobre a AE apenas para o Ensino Superior, nos seguintes termos:

> O **acesso e a permanência** desses segmentos à educação superior implicam políticas **públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda**, a exemplo das bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral.

No PL inicial, previu-se desenvolver programas de AE para ampliar as taxas de acesso nas IFES. Mas o PNE só veio a ser concluído e promulgado no ano de 2014, através da lei nº 13.005. O texto aprovado para o decênio de 2014 a 2024 prevê, dentre outras medidas: *elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil* dos cursos técnicos de nível médio (Meta 11, estratégia 11.12) e, *ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil*, inclusive para *bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)* (Meta 12, estratégia 12.5).

Além disso, no âmbito do Congresso Nacional outras proposições para a política de AE têm sido desenvolvidas. Encontramos registrados os PL n. 1270/2015 sobre o PNAES e o PL

2860/2011 que acrescenta artigo na LDB nº 9.394, para dispor sobre políticas de assistência aos estudantes da educação superior. Diante desse breve resgate do histórico da assistência estudantil no Brasil, entendemos que a provisoriedade, as lacunas e as marcas da mobilização estudantil e institucional que, caracterizam a política de AE, também potencializam sua estruturação e os efeitos a serem alcançados. Trata-se, portanto, de uma política em construção e, apresenta-se na contradição da política educacional entre constituir-se um serviço público social de qualidade socialmente referenciada[50] e/ou alinhar-se uma política neoliberal, de mercantilização desse serviço. Assim, como analisou Kowalski (2012, p.102):

> [...] a AE vem construindo seu percurso histórico, trilhando-o, muitas vezes, por caminhos incertos e descontínuos, mas fazendo sua história na formação e consolidação das políticas públicas do país se encontrem distantes de uma configuração baseada no 'status' de política pública, essas ações vêm incidindo junto à assistência estudantil, tornando-a cada vez mais visível dentro das IFES e passível de cobrança sob a responsabilidade do Estado.

50 Essa conceituação de qualidade de educação parte da noção "[...] aprimorada pelas forças progressistas do campo da educação, principalmente no bojo das lutas dos anos de 1980" (AZEVEDO, 2011, p. 424) em que: A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997). Referência: CONED - II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-. *Plano Nacional de Educação. Proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte: 1997.

5. FACES DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AE NOS IDOS DE REFORMAS E TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS ENTRE 2000 E 2008

De acordo com Costa, Cunha e Lopes (2013, p. 393):

> A potência da abordagem de Ball encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas.

Com base nisso, consideramos central a análise relacional entre os textos da política (documentos institucionais sobre AE no IFRN) e as falas dos sujeitos (entrevistados). Ou, na proposta do modelo tridimensional de Fairclough (2001): uma análise da prática discursiva, do texto e da prática social. Assim, os tópicos a seguir representam os elementos essenciais que despontaram dessa análise, contemplando os contextos do ciclo das políticas.

Para melhor organização desses elementos, consideramos que a política de AE do IFRN pode ser analisada em duas fases principais. A primeira remonta algumas ações originárias de AE na instituição e considera o período entre os anos 2000 e 2008. A segunda fase representa o período entre os anos de 2009 e 2015, em que, têm-se o processo de transformação da mais nova institucionalidade - IF e processo de expansão mais consolidado.

Assim, aqui analisamos os textos e dados institucionais que retrataram a política de AE: relatórios de gestão referentes ao período 2000-2008, o PPP de 1999, nomeado Projeto de Reestruturação Curricular, Volume I, o PPP de 2005.

Vale esclarecer que, a estrutura organizacional da instituição durante o período 2000-2008 era bem menor que a atual. Segundo o PPP (IFRN, 1999, p.101), o CEFET-RN tinha como estrutura:

> [...] um órgão executivo – Diretoria Geral; órgãos colegiados – o Conselho Diretor, o Conselho Técnico-profissional, a Comissão Permanente de Pessoal Docente e a Comissão Permanente de Pessoal Técnico-administrativo; órgãos de assistência direta à Direção Geral – o Gabinete e a Diretoria da Unidade Sede; órgãos seccionais – Diretoria de Administração e de Planejamento, e a Procuradoria Jurídica; e órgãos específicos singulares – a Diretoria de Ensino, a Diretoria de Relações Empresariais e de Comunicação e a Unidade Descentralizada de Mossoró (UNED).

Diante disso, a estrutura documental da instituição também era diferente da atual. Mas, destacamos que, em 1994, já se estabeleceu o primeiro PPP da instituição, na época ETFRN.

Mas, logo após isso é promulgada a lei 8.948/1994 que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma as Escolas Técnicas em CEFETs Assim, em 1999, outro documento foi elaborado também em virtude do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. e reconstruiu a estrutura curricular da instituição, sistematizando um novo PPP. Nessa época foi criada uma Diretoria de Pesquisa para ampliar as ações desse campo que já vinha ganhando importância na instituição, por meio de trabalhos em uma coordenadoria.

Todo esse período e as mudanças institucionais foram acompanhados de relatórios de gestão anuais que descreveram e avaliaram o trabalho, avanços e dificuldades da instituição. Durante esse período, foram regulamentados alguns documentos específicos do âmbito da AE, como as Resoluções n. 16/2007 e nº 25/2007 dos Programas de: Auxílio-transporte e Bolsa de Iniciação ao Trabalho, respectivamente. Assim, apresentaremos a análise desses dados, como se segue.

5.1 Elementos da história da AE na instituição investigada

> "limitar a curiosidade somente ao presente e ao funcional é anti-intelectual e, até mesmo, anticientífico." (POPKEWITZ, 1997, p. 27)

A política de AE do IFRN possui uma historicidade que é valorizada pela própria instituição nos textos de vários documentos institucionais. No texto do PDI 2009-2014 percebemos que a instituição resgata essa historicidade do atendimento das necessidades sociais dos estudantes – sobretudo, - dos estudantes mais pobres - como base para a delimitação de seus objetivos e função social, explicitando que a AE interfere no acesso e permanência à escolarização:

> O IFRN tem, ao longo dos anos, implementado ações, programas e projetos que vêm ao encontro das necessidades sociais de seus alunos, através de estratégias de acesso e permanência na Instituição, principalmente daqueles oriundos de classes menos favorecidas socioeconomicamente, contribuindo, assim, para a efetivação da educação como um direito social (IFRN, 2009, p.23).

Dessa forma, a história da AE está logicamente interligada à história da instituição como um todo. Como vimos em capítulo anterior, a política de AE ocorria na rede de EPT basicamente através das ações de caixa de mutualidade e merenda. Nesse período inicial da

instituição[51], mesmo contando com essas ações, sinopses estatísticas revelam índices de baixa frequência escolar e, por conseguinte, significativa evasão na instituição, com taxas entre 39, 1% em 1913 e 12,4% em 1936, no RN (SANTOS, 2014; CUNHA, 2005). Vale salientar que essa situação não era exclusiva do estado do RN - Cunha (2005) também verificou em outras instituições que muitos estudantes evadiam logo que aprendiam as primeiras lições da oficina e já podiam buscar emprego para garantir o sustento.

Cunha (2005) avalia que as iniciativas governamentais para evitar a evasão dessas escolas em todo o país foram ineficazes. Em todo caso, tal ensino constituiu-se como primeira rede de ensino federal oficial, numa época em que o direito à educação não estava bem estabelecido. Assim, os percalços das trajetórias escolares de estudantes trabalhadores e sua consequente evasão, de fato, foram a realidade concreta em todo o país nesse tempo - com a predominância da busca pela empregabilidade em detrimento da continuidade dos estudos.

Outras referências dos tempos mais antigos da AE na instituição também estão no texto do plano (IFRN, 2010, p.16), o qual, inclusive, menciona que a origem da AE nessa instituição é demarcada "[...] no ano de 1962, com a implantação do Serviço Social Escolar". Essa implantação atende aos artigos 90 e 91 da LDB n. 40.24/1961, que mencionamos em capítulo anterior. Tal medida, ainda que posteriormente não tenha tido continuidade nos textos legais seguintes, persistiu no IFRN, pois, no decorrer do processo de expansão, cada *campus* ou unidade de ensino criada recebeu, no quadro de servidores efetivos, pelo menos um profissional de Serviço Social.

No discurso das gestoras entrevistadas, o caráter histórico dessa política no IFRN também é destacado como importante para o processo atual de efetivação e ampliação da política de AE. Vejamos os termos da gestora 2:

> *[...] já existia programas pra os estudantes, pra permanência, a assistência aos estudantes. Não no formato que é hoje né, até mesmo pela política de educação da época, né... Mas assim, é... [19]62 pra cá* ***já começou ter outra roupagem*** *né, o serviço social implementando alguns programas mais, então* ***a gente já tem essa característica de ter uma política*** *é... Voltada para essa permanência para ... evitar essa evasão né, pra que alunos realmente... Porque a instituição. Até nos seus primórdios foram feitos mais pra classe mais desfavorecida né.* ***Quando os institutos são criados é pra aquela camada desfavorecida dos, da classe... Frente à classe trabalhadora. Então não mudou essa característica, então essa política sempre esteve presente.*** *(*depoimento concedido em 28 de julho de 2015, grifos nossos*)*

51 Entre os anos de 1913 a 1937 há uma grande lacuna de dados de evasão e taxas de conclusão (CUNHA, 2005).

Tal como se observa na percepção da entrevistada, a assistência aos estudantes é bastante antiga na instituição, que nasceu com a finalidade de atender a população mais pobre. Entretanto, a criação do setor de serviço social trouxe *outra roupagem.* Consideramos que, essa atribuição de *outra roupagem* representa a ideia do caráter mais profissional da assistência, posto que exercido por pessoas formadas na área, o que na origem da instituição, no início de 1900, não existia. Ainda assim, a gestora menciona a persistência do objetivo principal – evitar a evasão escolar.

Como discutimos em capítulo anterior, a área de Serviço Social no Brasil enquanto política pública enfrentou, ao longo das décadas, várias mudanças de concepções e práticas (do assistencialismo à inclusão social). Mas, de acordo com os dados analisados, a articulação entre o Serviço Social e os objetivos da política institucional de atendimento das classes populares mantiveram-se, de certa forma, mesmo com as mudanças de institucionalização (Escola de ofícios, Escola Industrial), de programas. Entendemos que isso nos dá indícios do processo de recontextualização da política (MAYANARDES, 2007).

Nesse sentido, o setor de Serviço Social teve um papel importante para a AE da instituição e contribuiu ao longo desses anos como espaço para a construção (produção, significação, interpretação e reinterpretação) dessa política no IFRN. Claro que não apenas esse setor produz e interpreta a política, mas ele detém as funções operacionais mais específicas, tal como podemos constatar por meio das entrevistas realizadas.

As estratégias e práticas em prol da democratização de ensino também são verificadas nessa instituição nas décadas de 1980 e 1990 não só nas ações de permanência estudantil. A dimensão do acesso foi problematizada internamente a partir do acirramento da concorrência nos processos de ingressos. A partir do debate entre vários profissionais e setores da instituição, preocupados com a "elitização" dos estudantes que conseguiam ingressar nessa escola, fato que desvirtuava a função social original daquela escola, criou-se uma política de cotas, favorecendo o acesso de estudantes da rede pública na instituição, através da reserva de 50% de suas matrículas, como realização pioneira no país (IFRN, 2010; gestor 01; gestor 02). Essas mesmas constatações foram observadas no estudo de Skeete (2013).

Inicialmente essa reserva de 50% era vinculada aos estudantes inscritos no Pró-Técnico - programa de reforço de aprendizagem para alunos que estivessem cursando a 8ª série do primeiro grau, provenientes de escolas públicas. Esse programa foi criado com Portaria nº 141/1987 da Direção-Geral da ETFRN, mas foi previsto também pelo Ministério do Trabalho, em 1978, como Programa de Bolsas de Estudos para filhos de sindicalizados. Já no ano de 2004, a Resolução nº 04 do Conselho Diretor do então CEFET-RN estende o

sistema de cotas aos exames de seleção também para as ofertas do ensino técnico subsequente e superior, para alunos que tivessem cursado da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio em escolas da rede pública (SKEETE, 2013)[52]. Nas palavras da gestora 1:

> *Era muito forte, né? Esse discurso que tinha que haver mudança porque a escola estava, estava se elitizando e aí tava fechando, as portas, né? Pra os alunos, né? Que de fato... Que era pra, pra onde, né? A educação, né? Pra, pra aonde a instituição deveria de fato atender e aí tava fechando porque aqui... E aí se colocava muito ensino público de qualidade né? Então tinha muito essa bandeira. E aí foi quando foi colocado a questão dos 50%, né?.*

Essa "elitização" e iniciativas da instituição pela mudança desse quadro também são relatadas por Pegado (2010, p.45-46):

> A partir dos anos 80, verificou-se o fenômeno da elitização da clientela discente da ETFRN. A valorização da imagem da ETFRN perante a sociedade, vista como uma das melhores instituições de ensino do estado, a queda do poder aquisitivo da classe média e a decadência do ensino nas redes públicas estaduais e municipais aumentaram a demanda por vagas nos cursos oferecidos pela instituição. [...] Devido à desvantagem crescente que tinham os alunos oriundos da rede pública no processo de seleção, fruto da decadência estrutural e das crises que afetam a educação pública estadual e municipal, o processo de elitização da Instituição estava se aprofundando, distanciando a escola da clientela para a qual tinha sido criada. Lembremos dos "desvalidos da sorte". Numa ação que visava maior inclusão da classe menos favorecida economicamente, a ETFRN, pioneiramente, adotou um sistema de reserva de vagas a partir de 1995. Buscava-se assim manter a instituição aberta para todos os grupos socioeconômicos e culturais.

Mas, relato de um professor sobre o caso apresentado por Pegado (2010) demonstra a consciência dos trabalhadores da instituição sobre a função essencial da política de cotas para a manutenção de um atendimento inclusivo:

> Se o CEFET-RN não tivesse adotado essa reserva de cinquenta por cento das vagas para alunos provenientes da escola pública, seguramente hoje nós não teríamos aqui quase nenhum aluno oriundo da escola pública, e não teríamos essa escola plural, onde convivem ao mesmo tempo alunos das origens socioeconômicas mais diversas possíveis. Essa é uma medida que eu considero muito importante que foi tomada pela Instituição nesses últimos dez anos, visando atender a sociedade de uma forma plural em todos os segmentos dessa sociedade, primeiramente para alunos que estavam ingressando no ensino médio e no técnico, e hoje, a partir de 2005, no ensino superior. (MOURA, 2005 *apud* PEGADO, 2010, p. 47)

52 Com a promulgação da Lei federal nº 12.711/2012, os critérios financeiros e raciais se somaram aos critérios institucionais das cotas sociais para ingresso nos cursos do IFRN.

Vale destacar que, além das cotas, a instituição mantém o programa atualmente nomeado Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROITEC), como ação educativa de preparo para o ingresso nos cursos de nível médio integrado do IFRN. Os inscritos no programa - estudantes de escola pública que participarão de processo seletivo para os cursos - recebem fascículos impressos e acompanham teleaulas veiculadas pela TV, com conteúdos de língua portuguesa, matemática e cidadania, numa perspectiva transdisciplinar (IFRN, 2009).

O texto do PDI (IFRN, 2009, p.13) avalia que tal programa "[...] contribui para elevar os níveis da qualidade do ensino em todo o Estado. [E,] Tem-se, assim, um importante meio para garantir que a inclusão social seja feita com qualidade e responsabilidade". Nota-se que o discurso da instituição revela uma compreensão da política na perspectiva da inclusão social. Tal como ocorre com a concepção a respeito das cotas, conforme o texto do PDI abaixo apresentado:

> [...] tem relevância na melhoria da educação de camadas mais pobres da sociedade e contribui para alterar a concentração de renda, pois, à medida que eleva o nível de qualificação dos formandos, criam-se alternativas para a sua empregabilidade e, naturalmente, ocorre uma melhoria da qualidade de vida de suas famílias. (IFRN, 2009, p.20)

Retomando a situação dos anos de 1990, quando o sistema de cotas do IFRN foi implantado, verificamos que estas políticas assumiram a democratização do acesso ao ensino de qualidade e o combate à evasão escolar como uma das prioridades da instituição, mesmo em tempos que a política governamental e situação socioeconômica do país não estivessem caminhando nesse sentido. Isso nos dá elementos que indicam a presença da política de AE ao longo da história da instituição como uma ação que se consolida a partir de sua construção e reinterpretação em cada conjuntura.

5.2 Conhecendo o perfil do atendimento e as ações da AE (2000-2008)

Com base na estrutura da AE mencionada no PPP (CEFET-RN, 1999), encontramos nos relatórios de gestão dos anos seguintes a quantificação dos atendimentos de cada ação e em alguns casos, uma breve avaliação crítica sobre esses dados. Dessa forma, reunimos esses números, referentes aos anos entre 2000 e 2008 em tabelas para observarmos sua evolução. Para melhor compreendermos os números de atendimentos da AE, é preciso ponderar em relação às matrículas. Então, apresentamos primeiramente os dados de matrícula:

Tabela 1: Alunos Matriculados no CEFET-RN por ano, níveis e modalidade de ensino (2000-2008)

Níveis de ensino	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006***	Ano 2007	Ano 2008
Básico	12.929	13.403	9.837	8.047	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Técnico	4.125	3.746	3.437	2.549	-	619*	1.542*	2.573*	3.463*
Tecnológico	350	525	1.341	900	-	-	-	-	1.410
Médio	4.429	2.256	1.938	1.808	-	981	496	49	-
Pós-médio	82	0	-	-	-	2.016**	2.384**	2.567**	2.067**
Formação de Prof.	-	-	-	179	-	-	-	-	-
Superior	-	-	-	-	-	1.275	1.502	1.751	1.839
Pós-graduação	-	-	-	-	-	-	205	286	392
PROCEFET	-	-	-	-	-	3.879	3.807	4.438	4.449
Educ. Inicial e Contin. de Trabalh.	-	-	-	-	-	1.893	2.057	4.307	7842
Total	**21915**	**19.930**	**16553**	**13.483**	**6.509**	**10.663**	**11.993**	**15.971**	**21.462**

Fonte: Relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009).
*Integrado ao nível médio;
**Subsequente;
***Adição dos campi: Ipanguaçu; Currais Novos e Zona Norte;

Ressaltamos que o detalhamento dos números de acordo com os níveis de ensino é bastante variável ao longo do período, pois os próprios relatórios apresentam denominações dos níveis e modalidades de ensino diferenciadas e no ano de 2004 não há dados específicos por modalidade. Segundo a matriz curricular apresentada no PPP (CEFET-RN, 1999), os cursos ofertados eram técnicos de nível médio em: Construção Predial; Eletrotécnica; Mecânica; Controle Ambiental; Operações Mineiras; Turismo e Hotelaria. O texto do PPP explica que o CEFET-RN foi:

> [...] obrigado a reestruturar-se para atender às exigências da ordem legal vigente na esfera educacional do país. O primeiro aspecto a destacar foi a separação do ensino médio da EP. Nesse contexto, os cursos técnicos integrados que estavam sendo implementados a partir do projeto de 1995 tiveram que assumir novas configurações. [...] Essa separação, estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97, e a prática institucional que não conseguiu articular as duas ofertas resultaram em sérios prejuízos à qualidade da oferta institucional de cursos técnicos. Além disso, a implantação de vários cursos de nível superior também afetou os cursos técnicos. Na verdade, vários aspectos se reforçaram mutuamente no sentido de comprometer a qualidade da oferta institucional(CEFET-RN, 2005, p.42).

Como vemos nesse trecho do PPP, o discurso institucional apresentou uma dimensão crítico-analítica em relação às implicações do decreto 2.208/97, o qual referenciamos no

capítulo anterior. Reiteramos, então, que tal reforma legal foi um dos mecanismos governamentais de concretização dos ideais neoliberais na política pública educacional. Nos termos do ciclo das políticas, o contexto de influência nacional estruturou uma nova prática na política que foi criticamente interpretada pelo contexto local/institucional, porém ainda assim, refletiu em impactos contra a permanência estudantil, pois, verificamos que os anos 2001, 2002, 2003 e 2004 apresentam uma queda significativa. E a partir do ano de 2005 há uma recuperação dos números de matrículas, como disposto na tabela 1.

Como vimos em capítulo anterior, as mudanças do ordenamento jurídico da política educacional dessa época não foram as únicas. Os relatórios de gestão desses anos relatam outras implicações desse contexto. Por exemplo, o relatório de gestão do ano 2000 (CEFET-RN, 2000, texto de apresentação, s.p.) explicita os compromissos da instituição com "as demandas sociais exigidas na sua área de atuação, especialmente com a oferta de ensino público gratuito e de qualidade, cuja maior relevância se evidenciava, nos últimos anos, na formação do profissional técnico de nível médio". Mas também afirma que "ousa ir além das ferramentas gerenciais, buscando as estratégias de organização e empreendedorismo para consecução das metas". De fato, em tempos em que, as redes municipais e estaduais enfrentavam (e enfrentam) várias dificuldades de garantir infraestrutura e ensino de qualidade, uma instituição de ensino pública federal que contava com infraestrutura e profissionais qualificados, tinham e tem grande responsabilidade pelo cumprimento de suas funções na sociedade. Mas o léxico gerencial de metas e empreendedorismo já parece responder a compromissos de outras lógicas sociais, a lógica dos setores empresariais e dos governos reformistas, que subverteram o ideal de bem público à ideia de serviço mercadológico.

Os relatórios de gestão dos anos 2001, 2002, 2003 registram relato de perdas orçamentárias, falta de recomposição do quadro de servidores ativos, quebra de compromissos quanto ao desembolso de recursos referentes a diversos convênios assinados com o MEC para investimentos e manutenção básica da instituição e inclusive quanto ao PROEP. Com isso, o próprio texto do relatório apresenta avaliação de que:

> Enquanto a política de governo, especialmente a Reforma da Educação Profissional, estimula a mobilização das instituições do sistema educacional para responder, ágil e eficazmente, às novas solicitações do mundo produtivo e da sociedade, o próprio Governo obstaculiza a consecução desse objetivo, em detrimento dos anseios da sociedade (CEFET-RN, 2003, p.6).

Vemos aí o contexto de influência nacional interferindo na política do então CEFET-RN, inviabilizando as condições para o cumprimento das diretrizes da política local, o que indica a possibilidade de tendências divergentes nas orientações do poder central e

contradições entre o discurso proclamado e o praticado. Vale ressaltar, como afirmam Corsetti e Vieira (2015), que o PROEP tinha como principal fonte de recursos o Banco Mundial, através do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a partir de acordo que alinhava o programa aos preceitos desses bancos e viabilizava a separação entre ensino propedêutico e formação profissional. Mas, com as mudanças políticas em 2003, o programa foi encerrado.

Nesse mesmo relatório referente a 2002 também há registro que reforça a alteração da estrutura didático-pedagógico para atender as demandas governamentais da época. O documento registra que (CEFET-RN, 2003, p.6):

> A instituição, que vinha trabalhando uma experiência pioneira autorizada pela SEMTEC\MEC, em 1994 - na perspectiva da formação de um profissional com uma sólida base científica e tecnológica que permitisse, além do desenvolvimento das competências específicas requeridas à realização de atividades profissionais, o domínio de um saber crítico que possibilitasse o entendimento das diferentes finalidades do desenvolvimento científico e tecnológico numa sociedade globalizada - redesenhou o seu modelo pedagógico de forma a atender a nova legislação com base nos princípios da reforma da educação brasileira atendendo as exigências da sociedade e, em especial, do setor produtivo. Assim, o trabalho de profissionais da educação para a formação de uma consciência crítica a respeito do mundo, bem como, o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias ao convívio em uma sociedade moderna globalizada, permanece como fator diferenciador no processo de educação tecnológica.

Como vemos, esse contexto revela efeitos dos embates entre a política local e a política reformista do governo central da época. Os efeitos da reforma do Estado buscavam a "modernização" por meio da eficiência, eficácia, produtividade e racionalidade inerentes à lógica mercadológica do capitalismo que foram introjetadas no novo modelo de gestão pública (OLIVEIRA, 2000). No caso da política de EPCT, isso significou mudanças das bases de formação – o currículo e a estrutura da oferta de ensino das instituições. Ainda assim, mesmo que o CEFET-RN tenha sido impactado com esse remodelamento, há que se entender que as bases já estabelecidas na história da instituição não se refazem à “toque de caixa”, uma vez que remontam a práticas de diversos sujeitos, além das margens de interpretação e reinterpretação tanto da reforma quanto da própria prática.

A partir do ano de 2004, o contexto de influência nacional conta nova coalização político-partidária, a qual construiu outra proposição política para a EPT, resgatando a ideia de formação integrada. Assim, o CEFET-RN acompanhou o processo de transformações políticas e desenvolveu um *Redimensionamento do Projeto Político Pedagógico.* A construção desse documento caminhou concomitante com a promulgação do Decreto n.

5.154/2004, que retomou a possibilidade de oferta de ensino médio e técnico integrados, dentre outras. Assim, o PPP (CEFET-RN, 2005) acompanhou as modificações na denominação das ofertas, em virtude das alterações na LDB a partir decreto 5.154/2004.

Conforme consta no documento (CEFET-RN, 2005, p.43), alguns cursos técnicos passaram a ser oferecidos também como Cursos Superiores de Tecnologia. Na época, a oferta foi:

> • Desenvolvimento de Software (Portaria nº140/2002-DG/CEFET-RN);
> • Controle Ambiental criado com denominação de Meio Ambiente (Portaria nº 128/1999-DE/CEFET-RN);
> • Automação Industrial (Portaria nº 84/2000-DG/CEFET-RN);
> • Tecnologia em Materiais (Portaria nº 121/2003-DG/CEFET-RN);
> • Comércio Exterior (Portaria nº 121/2000-DG/CEFET-RN);
> • Lazer e Qualidade de Vida (Portaria nº141/2002-DG/CEFET-RN);
> • Produção da Construção Civil (Portaria nº 283/2002-DG/CEFET-RN).

A ampliação da oferta na educação superior também ocorreu através da abertura de dois cursos de Licenciatura: Física (Portaria nº 143/2002-DG/CEFET-RN) e Geografia (Portaria nº 144/2002-DG/CEFET-RN). Portanto, consideramos que os números de matrícula do período entre 2001 e 2003 representam efeitos desse contexto institucional. Já a partir do ano de 2004 observamos um pequeno crescimento das matrículas, o que se sucede e torna-se mais significativo nos anos de 2007 e 2008. Nesse contexto, cabe considerar que, além da oferta dos cursos superiores, também ocorreu processo de expansão institucional - *interiorização*, criando os *campi* Ipanguaçu, Currais Novos e Zona Norte, e implantação de cursos técnicos na forma subsequente e de cursos técnicos integrados na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além da articulação com a Universidade Aberta do Brasil que criou o curso Superior de Gestão Ambiental, atendendo os polos Currais Novos, Martins, Luiz Gomes e Guamaré. O texto do relatório do ano de 2007 explicita que a *interiorização* implicou no necessário incremento da infraestrutura institucional, realização de concursos, o aumento do número de vagas e novos cursos. Ainda assim, os relatórios de gestão do ano de 2006 também mencionam o enfrentamento de dificuldades administrativas, na relação local-nacional, vejamos:

> As dificuldades enfrentadas pela gestão no exercício 2006 não diferem muito daquelas vivenciadas em anos anteriores. Os problemas naturais da administração institucional são maximizados, em muitos casos, em decorrência da falta de autonomia do gestor para geri-los com eficácia, tendo em vista que fatores impostos por diversos órgãos do governo federal condicionam por conseguinte, não atendendo as especificidades de uma casa educacional (CEFET-RN, 2007, p.38).

A literatura de gestão educacional no Brasil também aponta para essas limitações da política pública realizada a partir do quadro de Reforma do Estado, em virtude dos princípios e objetivos neoliberais para o campo da Educação (OLIVEIRA, 2000; GANDINI & RISCAL, 2002). No contexto da prática das instituições, e nesse caso, no IFRN, essa especificidade repercute nos efeitos da própria política. Nesse sentido, é importante considerarmos o que Dourado (2007, p.924) explicita:

> [...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

No caso do IFRN, como vimos analisando, a instituição centenária vem se reconstruindo nos idos das mudanças legislativas e governamentais do país, mas também criando estratégias de manter e fortalecer seus objetivos políticos-pedagógicos para o atendimento de qualidade das classes populares, apesar das limitações explicitamente anunciadas em texto oficial, como no trecho mostrado. Nesse sentido, o discurso institucional desse período reforça o intento pela democratização e entende que conquistaram avanços nesse sentido:

> Na prática, a implantação de novas Unidades de Ensino do CEFET-RN significa não apenas elevar o número de matrículas da educação profissional no Estado, mas, sobretudo, faz parte de uma política de democratização do acesso ao ensino de qualidade, levando-o a regiões distantes e para a periferia das grandes cidades brasileiras. (CEFET-RN, 2007, p.8).

Outro dado importante para a compreensão do atendimento de AE trata-se do denominado *Perfil Socioeconômico da Clientela* (PSC), apresentado nos relatórios de gestão a partir do ano de 2004. De acordo com o texto do relatório de 2008 (2009, p.170), a construção desse perfil é:

> [...] desenvolvida por uma equipe especializada de assistentes sociais, essa ação tem o objetivo de caracterizar a situação do aluno em relação a aspectos sociais, econômicos e culturais, visando subsidiar o processo ensino-aprendizagem, além de indicar parâmetros para definir os programas e projetos de assistência social a serem desenvolvidos nas Unidades.

Conforme os relatórios analisados desde o ano 2000 o setor de Serviço Social aplica um questionário de caracterização socioeconômica com o alunado, coletando informações diversas – dados de escolarização familiar, aspectos culturais, entre outros[53]. Entretanto, a tabulação dessas informações só é apresentada nos relatórios de gestão referente à faixa de situação socioeconômica familiar dos estudantes e, apenas, a partir do ano de 2004. Assim, a seguir têm-se os dados na tabela 2:

Tabela 2: Alunos matriculados no CEFET-RN por faixa de renda familiar (2004-2008)

Ano	Descrição	Faixa de renda familiar com base no salário mínimo				Total de Alunos
		Até 3	De 3 a 5	De 5 a 10	Acima de 10	
2004	Nº matriculados/ Classe de renda familiar	2.325	1.794	1.461	929	6.509
	Indicador de PSC	36%	28%	22%	14%	100%
2005	Nº matriculados/Classe de renda familiar	3.461	2.028	788	507	6.784
	Indicador de PSC	51%	30%	12%	7%	100%
2006	Nº matriculados/Classe de renda familiar	3.847	2.047	1.473	819	8.186
	Indicador de PSC	47%	25%	18%	10%	100%
2007	Nº matriculados/Classe de renda familiar	5.688	2.841	2.021	983	11.533
	Indicador de PSC	49%	24%	18%	9%	100%
2008	Nº matriculados/Classe de renda familiar	6.287	2.943	2.018	962	12.210
	Indicador de PSC	51%	24%	17%	8%	100%

Fonte: relatório de gestão (CEFETRN, 2008)

Como podemos ver, a faixa de menor rendimento (até 3 salários) responde pelo maior percentual de matriculados em todo o período, apresentando, inclusive, pequeno aumento – em 2004 representa 36% do total e em 2008 alcança 51%. E, por outro lado, as faixas de rendimento mais altas (De 5 a 10; Acima de 10 salários) tem os menores percentuais do período, ocorrendo queda entre o ano 2004 e 2005 e obtendo leve recuperação entre os anos 2006-2008. Nesse sentido, há que se considerar que o indicador de *Perfil Socioeconômico* do alunado da instituição é bastante variável (as diferenças percentuais entre as faixas de renda não é tão grande) nesse período, porém, há certo predomínio das classes populares. O texto do relatório do ano de 2007 menciona que o sistema de reserva de 50% de toda sua oferta educacional para alunos provenientes das escolas públicas e a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribuiu para o

53 Notas de diário de campo da observação: Ainda que tais informações tenham como fonte o próprio alunado que pode desconhecer a exatidão do rendimento familiar, o Serviço Social da instituição, ao acompanhar as inscrições dos estudantes nos programas de bolsas, requerem documentos comprobatórios dos rendimentos familiares, além de, a depender do caso, realizam visita domiciliar e entrevistas com as famílias.

aumento do atendimento de um público diferenciado. O texto do relatório de 2006 (CEFET-RN, 2007, p. 34) apresenta que "os dados comprovam a importância social do CEFET-RN para a comunidade menos favorecida economicamente na região".

Vemos, com isso, que a evolução do percentual de PSC desse período demonstra uma política de caráter inclusiva e democratizante da instituição em benefício das classes populares. Contudo, é preciso atentar-se também para o tratamento dado às desigualdades sociais e escolares no interior da escola, visto que o contexto da influência (nacional) tendia para a manutenção dos sistemas meritocráticos, como observou Dourado (2007, p.928) sobre o conjunto das ações da política educacional da época:

> Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

De toda forma, além dos dados de matrícula e PSC, alguns trechos dos PPPs e textos dos relatórios de gestão evidenciam as opções políticas-pedagógicas da instituição que consideramos serem discursos articulados com a política de AE e são possíveis indicadores dos sentidos e práticas da AE na instituição. Destacamos os trechos a seguir:

> As mudanças impulsionadas pelo rápido avanço científico e tecnológico impõem às **empresas**, sejam elas públicas ou privadas, a busca de novos padrões de organização do trabalho, em decorrência dos novos significados atribuídos ao processo produtivo, às relações sociais, às formas de emprego e às qualificações profissionais, exigindo, por isso, posturas inovadoras por parte das instituições e dos indivíduos, o que confere à **educação maiores responsabilidades, elevando-a à condição de ator estratégico na promoção do desenvolvimento sustentado e na redução das desigualdades sociais**. (CEFET-RN, 2000, s.p, grifos nossos)

> Em que pese as sazonalidades no ambiente externo, mas especialmente às sensíveis mudanças de orientação política de três diferentes ministros da Educação, em dois sucessivos governos federais, no período em apreço, **a instituição manteve-se fiel ao Plano inicialmente traçado**.[...]
> Entre elas, maior destaque merece o novo modelo pedagógico alicerçado nos princípios da reforma da educação brasileira, dando ênfase no trabalho de profissionais da educação para a formação de uma consciência crítica a respeito da sociedade em geral, das novas formas de relações de trabalho, bem como, no desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias ao convívio em uma sociedade moderna globalizada, fator diferenciador no processo de educação tecnológica. (CEFET-RN, 2003, p.6)

Como já demonstramos, os textos institucionais revelam os efeitos do contexto da influência. Nos casos desses trechos, vemos que retratam o projeto neoliberal do governo da

época, de FHC. Assim, o texto do relatório 2000 situa o contexto de reestruturação produtiva e seus efeitos sobre as organizações do trabalho que tem repercutido na organização da educação e da escola, incluindo o entendimento dessa instituição enquanto empresa – termo do texto que denota a concepção mercadológica do serviço público educacional. Além disso, o trecho é concluído, ressaltando o papel da educação enquanto estratégia para o desenvolvimento e redução de desigualdades sociais. Conforme posto nos capítulos anteriores, sabemos que tal valorização da educação decorre dos discursos salvacionistas e desenvolvimentistas apregoados nos anos de 1990 por organismos multilaterais e articulam-se às políticas brasileiras. Sabemos também que o contexto das instituições de EPT, em especial, foi muito aclamado, na época, em torno daqueles discursos. Mas, de toda forma, as ações de cotas e PROCEFET também indicam sentidos da prática da política institucional por uma democratização do seu acesso, fatos que representam as contradições do contexto.

Nesse sentido, o texto do relatório do ano de 2002 também revela mais explicitamente os embates entre o contexto nacional e o local e as influências globais sobre a formação do trabalho e implicações pedagógicas. Ainda assim, o texto menciona que o trabalho da instituição manteve-se conforme o planejado a *priori* e almejando a formação de uma consciência crítica, sem considerar os descaminhos da política nacional.

Nos anos seguintes, como mencionamos, a instituição vivencia novos processos políticos-pedagógicos articulados com o contexto de influência nacional da nova coalização político-partidária. Dessa forma, os textos institucionais da época também apresentam discursos representantes dessas mudanças. O PPP publicado no ano de 2007, que registra as bases epistemológicas da organização curricular, apresenta como uma dessas bases a "Política da Igualdade". Essa política, conforme apresentado:

> [...] deve ser buscada no sentido de atender a todos os grupos que busquem a Instituição, independentemente de origem socioeconômica, convicção política, gênero, orientação sexual, opção religiosa, etnia ou qualquer outro aspecto que possa caracterizar a preferência de um(ns) grupo(s) em detrimento de outro(s). Nessa perspectiva, O CEFET-RN deverá, permanentemente, buscar as condições que permitam o acesso e a permanência dos distintos grupos destinatários, assim como a garantia da qualidade dos processos educacionais desenvolvidos, como forma de preparação dos egressos para o exercício de atividades dentro da sociedade como cidadão e trabalhador (CEFET-RN, 2007, p.67-68).

Como vemos, tal texto contempla as prerrogativas do direito à educação como posto na CF/1988 e LDB n. 9.394/9, de não discriminação, atendimento igualitário, de responsabilidade com a permanência e qualidade da formação ofertada. Contudo, o texto

desse documento também apresenta um aprofundamento da concepção sobre essas prerrogativas quando apresenta que:

> [...] é necessário extrapolar essa igualdade formal e caminhar na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, como forma de oportunizar tratamento diferenciado visando à promoção da igualdade entre desiguais. Assim, com o objetivo de manter o equilíbrio entre os distintos segmentos socioeconômicos que procuram matricular-se nas ofertas educacionais do CEFET-RN e, também, com o intuito de contribuir para o fortalecimento da escola pública de educação básica, a Instituição deverá reservar, em todos os cursos abertos à comunidade, parte das vagas para estudantes provenientes da rede pública de educação.
>
> Nesse sentido, a política da igualdade está vinculada:
>
> • À busca justiça social;
> • À diversidade na organização curricular e pedagógica;
> • Ao combate a todas as formas de discriminação;
> • Ao desenvolvimento de condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público (CEFET-RN, 2007, p.68).

Tal trecho demonstra a compreensão institucional dos desafios e limitações do princípio da igualdade, no seu sentido formal, como discutimos em capítulo anterior, como analisado por Cury (2005) e Oliveira (2014). Dessa forma, a instituição explicita a compreensão de que além da educação é importante agregar, o direito à saúde e "outros benefícios sociais" para efetivar a política da igualdade no contexto dado – das desigualdades.

Além disso, a menção à política de cotas da instituição é defendida como estratégia de fortalecimento do caráter público da instituição. Ou seja, além da consideração da necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais, a instituição não perde de vista a necessidade da construção/efetivação da política pública no contexto da prática da instituição e isso também é reforçado na apresentação dos itens do fim do trecho, situando a centralidade da justiça social, diversidade e combate à discriminação.

Destacamos ainda os trechos a seguir:

> O CEFET-RN tem como função social **promover a educação científico–tecnológico–humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária**, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CEFET-RN, 2007, p.57, grifos nossos).

> Os projetos e atividades foram executados com base nas diretrizes e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Político-Pedagógico e de Auto-Avaliação Institucional, construídos coletivamente com respaldo na prática da comunidade escolar e visão nas diversas dimensões da função social da Instituição.
> Os resultados obtidos representam o esforço de uma equipe que acredita ser possível, com compromisso e dedicação, superar dificuldades comuns ao serviço público e desenvolver um **trabalho educacional de qualidade como referência para a educação pública**. (CEFET-RN, 2007, p.4, grifos nossos).

> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Planos de Ações elaborados anualmente, em função de planejamentos participativos, convergem para o Projeto Político-Pedagógico, cujo norte persegue os princípios da política da igualdade, ética da identidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma determinada visão de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. (CEFET-RN, 2008, p.10).

Tais trechos contêm termos e expressões que indicam uma opção político-pedagógica mais democrática e emancipatória. Segundo consta no PPP (2007, p. 75), a formação integral "vai além da preparação para o exercício de uma profissão, englobando a formação para uma efetiva participação política, cultural e social, enfim para o exercício consciente, crítico e pleno da cidadania". Mas, desde o PPP de 1997 a instituição já assumia tal discurso, como no trecho: "É fundamental, portanto, oferecer ao homem uma educação que lhe possibilite um desenvolvimento integral, capaz de prepará-lo para enfrentar os desafios do futuro, assumindo uma nova performance numa perspectiva de unilateralidade"(ETFRN, 1997, p.6).

Assim, é importante ressaltar, como apresentamos em capítulo anterior, que tal proposição político-pedagógica para a EPCT faz parte da perspectiva de educação construída na articulação de educadores da EPCT ao longo das décadas, sobretudo, de 1980 e 1990, nos estudos e debates na área (RAMOS, 2011). Por isso, a definição da função social do CEFET-RN que explicita a adoção de tal perspectiva é um avanço, o qual representa o reconhecimento e a participação da comunidade escolar no contexto da elaboração do texto da política. Nesse sentido, consideramos que os textos institucionais desse período entre os anos 2000 e 2008 evidenciam tanto as contradições do contexto de influências, quanto indicadores de mudanças discursivas no âmbito institucional: de maneira crítica em relação ao contexto nacional do governo FHC e, posteriormente, reconstruindo e reafirmando suas opções político-pedagógicas de formação integral. Dessa forma, consideramos que o discurso institucional persistiu ao longo desse período no sentido de busca e fortalecimento de práticas pela democratização do acesso e da permanência estudantil e pela identidade da instituição,

enquanto política pública de Estado. Para nós, esses dados indicam uma aproximação aos sentidos da política social e de Assistência que vem sendo construídos no Brasil, como comentado no capitulo anterior a partir de Sposati (2007).

Outro dado que consideramos importante constar como referência do atendimento aos estudantes trata-se do Indicador de Participação Estudantil, que é apresentado nos relatórios de gestão a partir do ano de 2004. Nesse indicador, calculou-se o percentual de estudantes participantes de órgãos colegiados e comissões na instituição. A gestão democrática preconizada pela CF/1988 e LDB é um dos princípios fundantes da instituição, como apresentada no PPP (CEFET-RN, 2007), e prevista para ter como mecanismos os seguintes órgãos colegiados: Conselho Diretor e Conselho Técnico-Profissional. Mas, há menção da existência de órgão colegiado na instituição desde 1961: "A Escola de Natal passa a ser conduzida por um Conselho Administrativo de Representantes da Comunidade" (CEFET-RN, 2007, p.39).

No ano de 2006 consta um Regimento Interno do Conselho Escolar, aprovado através da Resolução nº 34/2006-CD/CEFET-RN, que compõe-se por: "I. Um representante do corpo discente de cada uma das modalidades de ensino regular ofertadas pela Unidade de Ensino, indicado pela entidade que o representa". Nesse sentido, o Indicador de Participação Estudantil registrado nos relatórios de gestão dos anos entre 2004 e 2008 está apresentado na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Relação entre número de alunos matriculados e participantes em colegiados e comissões (2004-2008)

Descrição	ANO				
	2004	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**
Nº de alunos participantes em colegiados e comissões	98	116	120	183	391
Nº de alunos matriculados EP	6.509	6.784	8.186	11.533	12.210
Indicador de Participação Estudantil	**1,5%**	**1,7%**	**1,5%**	**1,6%**	**3.2%**

Fonte: relatório de gestão (CEFETRN, 2008).

Como vemos na tabela 3, a participação estudantil é representativa de pouco mais de 1% do número de matriculados entre os anos de 2004 a 2007. Já no ano de 2008, pode-se considerar que esse percentual tem um crescimento significativo, que deve estar relacionado com a instalação dos conselhos escolares e/ou outros órgãos colegiados nos *campi* inaugurados a partir de 2006. O relatório do ano de 2008 (IFRN, 2009, p.25), inclusive, apresenta texto sobre isso:

> Com essas ações, houve um aperfeiçoamento no processo de participação dos alunos, contribuindo para a gestão democrática, além de estimular o

> interesse dos alunos na construção de soluções para os problemas da sua área e favorecendo uma maior integração entre os alunos e a Instituição.

De acordo com essa citação, a representação institucional contém uma dimensão educativa para os estudantes e contribui para a instituição. Assim, para além de uma quantificação da participação estudantil, os espaços de representação na gestão da instituição, além de atender ao princípio legal de democratização do campo educacional, também é assumida no discurso da instituição como basilar na formação estudantil e no diálogo entre eles e a instituição. Entretanto, dados quantificados da representação estudantil em órgãos colegiados da instituição não representam a complexidade do campo da participação democrática, mas, de toda forma, o registro da representação é importante para revelar a postura institucional de viabilizar espaço e algum acompanhamento dessa participação. Isso é essencial, uma vez que está articulado aos elementos definidos como cumprimento de função social da instituição: a democratização não apenas do seu espaço interno, mas da própria sociedade, uma vez que se trata de um exercício que deve se dar pedagogicamente.

Assim, os dados, informações e textos da política apresentados até aqui são importantes porque compõem o quadro/conjuntura do atendimento e de estabelecimento da política de AE nos idos dos anos 2000-2008 de que trataremos nesse capítulo. Mas, sobre a estrutura da AE em si, precisamos considerar que ações ou programas ocorriam na prática da política dessa época, que concepções, dados e avaliações constam sobre isso nos documentos.

Sobre o estabelecimento das ações e programas de AE da época, consideramos a definição de cada um posta nas Resoluções específicas, nos PPP - quando mencionada - e nos relatórios de gestão. Como registro mais antigo que encontramos que explicita essas ações, temos o texto do PPP concluído em 1997.

De acordo com esse texto (ETFRN, 1997), a instituição mantém uma *Coordenação de Apoio ao Estudante*, responsável por "atividades de natureza assistencial" para os alunos da instituição. O texto cita a caracterização da clientela, o atendimento individual ao aluno e aos seus familiares, o Programa de Bolsa de Trabalho, distribuição de passe escolar para alunos de baixo poder aquisitivo; além de Serviço de Saúde de natureza curativa e preventiva na área médica-odontológica, fisioterápica e de enfermagem e Serviço de Alimentação Escolar sob as formas de merenda e almoço. Também se considerou nele os: "cursos de pintura, desenho, serigrafia, música, canto, teatro, dança e ginástica, contribuindo, assim, para a formação do aluno quanto ao aspecto artístico-cultural" de responsabilidade de uma Coordenadoria de Atividades Sócio-culturais (ETFRN, 1997, p.39).

Conforme vemos, apesar de não constar uma política mais explicitada e sistematizada de AE, as ações dessa época contavam com significativa organização e com uma diversidade de aspectos contemplados nesse apoio estudantil. Somente no ano de 2007, encontramos uma regulamentação institucional de duas ações da AE nomeadas: Programa de Auxílio-transporte e Programa de Bolsa de Iniciação ao Trabalho. Os documentos estabelecem: os objetivos dos programas, os critérios de habilitação para ao acesso ao programa, atribuições, direitos e deveres dos bolsistas, considerações sobre a pecúnia e vigência da bolsa ou auxílio, e outros aspectos. Para melhor observarmos essa regulamentação, resgatamos trechos dos documentos e organizamos no quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Programas de AE Regulamentados (2000-2008)

Programas	Descrição
Programa de Auxílio-transporte	Consiste na concessão de um quantitativo de (50%) de passe escolar por mês, garantidos por meio de um valor monetário fixo (de acordo com o custo da passagem estudantil vigente), para alunos que necessitem desse tipo de benefício para realizar o trajeto casa-CEFET-RN-casa. (p.3); A permanência do aluno no Programa de Auxílio-Transporte está condicionada à matrícula regular nos Cursos Técnicos, Tecnológicos ou de Licenciaturas do CEFET-RN, assiduidade às aulas e ao aproveitamento escolar do mesmo, comprovados através das notas bimestrais; A concessão do benefício levará em consideração: *ƒ* A dotação orçamentária alocada pelo CEFET-RN para o Programa; *ƒ* A matrícula regular na Instituição, obedecendo a critérios definidos pelo Serviço Social, levando-se em conta, prioritariamente, a renda familiar do aluno, a qual é comprovada através da documentação abaixo citada; *ƒ* O aluno não deverá estar inserido em nenhum outro programa de assistência. (p.4);
Programa de Bolsa de Iniciação ao Trabalho	É um programa de assistência estudantil desenvolvido pela Diretoria de Assuntos Estudantis, através do Serviço Social, que visa proporcionar ao estudante de baixo poder aquisitivo, com matrícula e frequência regular na Instituição, apoio financeiro para manutenção de seus estudos, bem como propiciar uma experiência antecipada da atividade laboral, criando oportunidade de capacitação que possibilite o desenvolvimento de atitudes e habilidades inerentes ao exercício de uma profissão na sociedade (p.1). Art. 2º. A Bolsa de Trabalho será atribuída **em troca de serviços** efetivamente prestados pelo aluno ao CEFET-RN, compreendendo duas modalidades: I – Apoio acadêmico - conferida a alunos que atuem em setores administrativos do CEFET-RN; e II – Monitoria – concedida a alunos cujas atividades exijam habilidades e nível de conhecimento técnico para desenvolvimento de ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão. (p.1, grifos nossos). Art. 4º. Habilita-se à Bolsa de Trabalho o estudante regularmente matriculado nos cursos técnicos e superiores do CEFET-RN que: I – Seja comprovadamente carente de recursos financeiros e não possua vínculos empregatícios; II – Esteja cadastrado no Programa Bolsa de Trabalho, através do preenchimento de formulário específico; III – Não esteja em dependência ou reprovado; e IV – Possua disponibilidade de um turno para o desenvolvimento das atividades da Bolsa de Trabalho; V – Não esteja matriculado em outra instituição de ensino. (p.1).

	Art. 5º. O aluno bolsista não poderá exercer outra atividade remunerada, além da bolsa. (p.2). Art. 12. A vigência da Bolsa de Trabalho ficará vinculada ao tempo padrão para a conclusão do curso do aluno, conforme previsto no regime didático do CEFET-RN, desde que o bolsista não venha a: I – cometer nenhuma irregularidade ou infringir o estabelecido neste regulamento; e II – ser reprovado ou efetuar trancamento de matrícula. (p.2).

Fonte: Resolução nº 16/2007-CD/CEFET-RN; Resolução nº 25/2007-CD/CEFET-RN;

Os dois programas constituem-se em auxílios financeiros aos estudantes, vinculados a determinado aspecto: 1) custeio de transporte entre a residência do estudante e instituição; 2) apoio financeiro ao estudante mediante serviço prestado (de apoio acadêmico ou monitoria) à instituição.

Quanto ao programa referente ao transporte, é preciso considerar que o transporte escolar é um dilema histórico no Brasil e está relacionado à efetivação do direito à educação. Em virtude da formação geográfica do país, significativa parte da população estudantil reside em áreas distantes e de difícil acesso para chegarem às instalações escolares. Além disso, muitos municípios do interior do país ainda hoje não dispõem de serviços de transporte público regulares e, nas cidades maiores os custos desses transportes são muito altos para os estudantes. No documento intitulado guia do transporte escolar (MEC/FNDE e MP-ES, s.d) registra-se que,

> Estudos e pesquisas realizados pelo FNDE constataram a existência de um número relevante de estudantes que percorrem a pé distâncias que variam de 2km até 12km ou mais para chegarem às escolas ou aos pontos de embarques e desembarques dos veículos escolares rodoviários ou aquaviários. Estes trajetos são feitos por "caminhos" ou "ramais" que não apresentam condições de trafegabilidade para os veículos automotores.

No âmbito legal nacional, a questão do transporte foi prevista na Lei nº 10.709/2003, que incluiu a previsão de que os governos estaduais têm incumbência do transporte escolar dos alunos da rede estadual (Art. 10) e os municípios incumbem-se dos alunos da rede municipal (Art. 11). Mas não há previsão legal de responsabilidade de o governo federal ofertar transporte escolar aos estudantes das IFEs. Nesse sentido, diante da lacuna legal nesse âmbito, um programa de auxílio transporte, de fato, é essencial para a viabilização da permanência escolar com êxito no contexto social de graves desigualdades e precariedades infraestruturais. Entretanto, como vimos, o programa do CEFET-RN recobre apenas 50% do gasto, além de não permitir que o beneficiário participe de outro programa de assistência. Dessa forma, além do programa assumir a feição de atendimento focalizado "dos mínimos", é

ainda mais restritivo por não considerar/"reconhecer" que as necessidades estudantis devem ser atendidas em mais de um âmbito para viabilizar a permanência com sucesso escolar.

No caso da Bolsa de Trabalho, destacamos a menção no trecho de que a transferência do pecúnio trata-se de uma *troca de serviços* efetivamente prestados pelos estudantes. Quer dizer, o auxílio trata-se, na verdade, de um tipo de remuneração. Entendemos que, como tal resolução foi aprovada no CEFET-RN antes da existência do PNAES, ela destoa bastante das perspectivas mais atuais dessa política. Inclusive, o caso de bolsas de trabalho têm mobilizado amplos debates no âmbito dos movimentos estudantis universitários. Por exemplo, a UNE (2014) se posiciona contrária à existência desses programas como parte da política de AE. Nos termos de documento da UNE (2014):

> [...] o estudante beneficiado não deve ser confundido com mão de obra barata nas universidades ou como instrumento de precarização do trabalho nas instituições de ensino. A Une se coloca contrária à utilização de recursos do PNAES para o pagamento de bolsas de assessoria administrativa nas universidades. Somos contrários à utilização dos estudantes bolsistas como substituição aos servidores técnicos. Pois, estudante nenhum pode servir como tapa furo da falta de técnicos administrativos. Tais bolsas devem ser convertidas em bolsas de ensino, pesquisa e extensão ou bolsas vinculadas ao processo educativo conforme dispõe o próprio PNAES.

Em nossa observação, verificamos que as atividades dos bolsistas de trabalho do IFRN são sempre acompanhadas por servidores da instituição, como forma de impedir que tais bolsistas venham a "tapar furos" realmente, fato previsto no art. 8º da resolução. Contudo, podemos pensar quais as diferenças essenciais entre uma iniciação ao trabalho e um estágio supervisionado remunerado, o qual, inclusive, é previsto nos Projetos pedagógicos de curso, como processo essencial da formação? Diante de tais elementos, consideramos que a resolução desse programa merece ser revista, considerando os termos atuais da política nacional de AE, as proposição da minuta do PNAES-EPCT e considerações dos movimentos estudantis da instituição.

Outra questão importante de ser analisada é que os dois programas estão vinculados à critérios de ordem financeira do estudante (situação de carência) e do seu desempenho estudantil (não ter sido reprovado, ser assíduo). Verificamos que essa estrutura de atendimento não ocorre apenas nessa instituição. Cruz (2012) também observou que o auxílio transporte do *campus* Maracanaú do IF do Ceará (IFCE) tem como critério regulamentado o desempenho escolar como requisito para o alunado permanecer no programa - não pode ter mais do que duas reprovações para receber o auxílio. Mas, segundo a autora, isso requereu um trabalho interdisciplinar de prevenção das situações de reprovação, retenção e/ou evasão,

mediante acompanhamento do desempenho escolar dos discentes contemplados pelos auxílios financeiros. Cruz (2012) explica que a intenção era ultrapassar o caráter assistencialista da AE e passar para a condição de direito, propiciando uma formação integral, cidadã, englobando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Mas entendemos que a utilização de desempenho escolar como critério para acesso a bolsas de AE pode estar inclinado à mesma lógica presente no PNE (2001-2011) e no documento da Unesco (1998) - no princípio do mérito individual. Nesse sentido, a AE pode tornar-se uma espécie de bônus para os estudantes "dotados". Ou ainda, assemelhar-se aos programas de transferência de renda com condicionalidades – que condicionam o recebimento do pecúlio a determinados compromissos do beneficiário. Mas, nesse formato, de que maneira os estudantes com dificuldades socioeconômicas e de aprendizagem terão oportunidade de acessar algum auxílio para dirimir essas dificuldades?

Quer dizer, apesar da importância basilar da melhoria das ações de apoio pedagógico, essas ações devem dar-se de forma articulada com outros tipos de auxílios estudantis, com a finalidade de reduzir as desigualdades escolares e não "punir" com o *não-direito* aquele que já enfrenta os dilemas das desigualdades socioeconômicas e culturais.

Além dos programas regulamentados, algumas ações da AE tem uma definição explicitada em relatórios de gestão – texto mais descritivo - mas, também informa os objetivos da ação. Vejamos tais textos, conforme organização do quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Ações de AE conforme descrição dos relatórios (2000-2008)

Ações	Descrição
Concessão de material didático	O Programa Material Didático consiste na concessão de fotocópias para alunos de baixa renda inscritos nos diversos programas assistenciais. Este programa visa apoiar o aluno de baixa renda nas despesas com material didático na forma de apostilas solicitadas pelos professores. (IFRN, 2009, p. 169)
Visitas domiciliares	Este serviço consiste no atendimento a alunos e a pais e/ou responsável de alunos que procuram espontaneamente a equipe de Serviço Social ou são encaminhados por outros profissionais, tal ação consiste no conhecimento maior da realidade social dos estudantes com vistas a amenizar algumas despesas e transpor alguns impedimentos ao bom desempenho acadêmico. (IFRN, 2009, p. 170)
Serviço de Saúde	Este serviço oferece atenção básica à saúde por meio de atendimentos médicos, odontológicos e psicológicos nas dependências do CEFET-RN. Estes serviços objetivam promover a saúde em níveis educativo e preventivo, como forma de assegurar e garantir igualdade de condições para todos os estudantes, e uma Instituição que implementa assistência estudantil deve assegurar atendimentos dessa natureza [...] (IFRN, 2009, p. 173).
	É importante ressaltar que na área de Alimentação Escolar, as ações da equipe de Nutrição não se resumiram apenas à inspeção das refeições fornecidas e da

Serviço de Nutrição	área do restaurante/cantina, mas que a equipe realizou consultas, palestras e orientação nutricional para alunos e servidores, visando contribuir para a prática de hábitos saudáveis. Com relação às visitas de inspeção, devido não haver no quadro funcional de algumas Unidades de Ensino, Nutricionistas, as profissionais desta área lotadas na Unidade Sede realizaram este serviço com a finalidade de verificar a qualidade das refeições servidas aos alunos e se as contratadas estavam seguindo as cláusulas do contrato, conforme exigido nos processos licitatórios, no que diz respeito ao cardápio pré-elaborado no início do ano letivo (IFRN, 2009, p. 173).
Isenção de taxas	Compreendendo a política de Assistência Estudantil enquanto peça fundamental à democratização do acesso de jovens de baixa renda numa instituição de ensino público e gratuito, foram isentos 493 candidatos, dentre os 1500 que oficialmente solicitaram ao Serviço Social a isenção do pagamento da taxa de inscrição para o Processo Seletivo Vestibular 2008, aliando-se, assim, à política de reserva de cotas para egressos da rede pública de ensino praticada pioneiramente pelo CEFETRN. (IFRN, 2009, p. 169)

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2009)

Dessa listagem e descrição outras ações estão ainda inter-relacionadas, porém não contam com descrição específica. Como vemos, tais ações incidem tanto em questões de saúde e nutrição, questões pedagógicas – ex: acesso a material didático – como também questões financeiras – ex: isenção de taxas. Nesses casos, não constam regulamentações sobre critérios, direitos e deveres. Mas, nas ações de ordem financeiras menciona-se um público prioritário de *baixa renda*. Ainda assim, com tais dados, já vemos a diversidade de ações e áreas de atuação da AE na instituição nessa época.

Destacamos a descrição do serviço de nutrição que menciona um trabalho de educação alimentar através de palestras. Mas, também menciona a atividade de fiscalização dos serviços de cantinas e restaurantes. Isso indica que a instituição não mantinha nessa época ação própria de alimentação dos estudantes, nem infraestrutura e profissionais de tal área, com exceção do nutricionista. A terceirização da alimentação escolar não é exclusiva dessa instituição, está presente também em várias universidades, com algumas poucas exceções que mantém restaurantes universitários próprios e totalmente gratuitos[54]. Alguns outros estudos sobre a AE verificam a metodologia das "bolsas"/auxílios para alimentação e viram que em geral os alimentos que os estudantes tem acesso ou optam comprar não são muito saudáveis e nutricionais e, em geral, o controle dos serviços terceirizados é difícil de ser exercido (burocrático e demorado para atingir resoluções em caso de descumprimento de acordos) (NASCIMENTO, 2012; SILVEIRA, 2012). Mas, analisaremos melhor a prática dessas ações a partir dos demais registros dos relatórios de gestão.

54 Só mais recentemente e com os recursos do PNAES, alguns instituições construíram e/ou reformaram restaurantes próprios e mantém a alimentação estudantil (almoço e jantar) nesses ambientes.

5.3 Sobre a concepção da política de AE no período 2000-2008

Conforme historicizamos, a política de AE analisada aqui perpassou diferentes contextos de influências e estratégias, ao longo do centenário de sua existência em função das transformações institucionais. Nesse sentido, considerando a política como discurso e como texto, entendemos que a conceituação da AE trata-se de uma construção discursiva dialética, uma vez que, segundo Resende & Ramalho (2014, p. 26-27): "[...] o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social". Assim, os textos da política e o contexto da prática estão inter-relacionados (influenciando-se mutuamente).

Portanto, a análise da concepção da política de AE contribui para melhor compreendermos os sentidos atribuídos a essa política, diante da diversidade de discursos e práticas em disputa na arena da política educacional: assistencialismo ou direito, universalidade ou focalização. Como já mencionado, analisamos os documentos institucionais e verificamos os discursos, no caso do presente tópico, que retratam a concepção da política de AE.

Assim, observamos que um tópico do primeiro PPP do período (ETFRN, 1997, p.39), contém menção sobre a existência do setor de AE, suas ações e objetivos. Vejamos:

> Durante a permanência dos alunos na Instituição, são desenvolvidas atividades de natureza assistencial, sob a responsabilidade da Coordenação de Acompanhamento e Assistência ao Ensino, através dos seus diversos órgãos. A Divisão do Serviço Social realiza a caracterização da clientela, o atendimento individual ao aluno e aos seus familiares, coordena o Programa de Bolsas de Trabalho e a distribuição de passes escolares para alunos de baixo poder aquisitivo; o Serviço de Saúde dá atendimento de natureza curativa e preventiva nas áreas médico-odontológica, fisioterápica e de enfermagem; e o Serviço de Alimentação Escolar oferece alimentação balanceada sob a forma de almoço e merenda. Além dessas atividades de caráter assistencial, a Coordenação de Acompanhamento e Assistência ao Ensino oferece cursos de pintura, desenho, serigrafia, música, teatro, dança e ginástica, contribuindo, assim, para a formação do aluno no aspecto artístico-cultural[55].

Como vemos nessa citação, o texto apresenta os setores e sua organização para a AE na época. Das ações citadas, vemos que há uma vinculação de público específico atendido

55 Mesmo trecho consta no PPP (CEFET-RN, 1999, p.106)

(*alunos de baixo poder aquisitivo*) apenas para o auxílio transporte. Além disso, já menciona uma ação de assistência constituída enquanto programa - Programa de Bolsas de Trabalho. Verificamos que a AE dessa época já se organizava com atendimentos universalistas – da área de saúde, serviço social, artes e cultural – e focalista - *distribuição de passes escolares*. Ao considerar as ações de *formação do aluno no aspecto artístico-cultural*, o texto está indicando aproximação a uma concepção mais ampla de AE.

Ainda assim, como não encontramos uma exposição clara da concepção e objetivos da política de AE nesse documento, consideramos interessante analisar outros trechos do texto. Destacamos o texto da justificativa do documento (ETFRN, 1997, p.13-14) que, contextualizando o contexto sociopolítico e econômico da época, situa a necessidade de um tipo de projeto educacional, pois:

> [...], a educação escolar brasileira apresenta-se como um direito que, ou é negado ou não atende às expectativas e anseios da população marginalizada socialmente com relação à aquisição do saber. A escola, como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e tecnológicos sistematizados, deve organizar-se de forma a atender àqueles desafios. Urge, portanto, o repensar sobre um projeto pedagógico que oriente suas ações, no sentido de contribuir para uma formação social e crítica do homem, em busca de uma sociedade democrática cuja base de sustentação seja uma distribuição mais justa da riqueza socialmente produzida.

Podemos verificar que, nesse trecho está posto o debate sobre o direito à educação e as dificuldades da política pública brasileira efetivá-lo para a população mais pobre na época. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de uma escola que garanta qualidade de ensino e formação humana transformadora das injustiças da sociedade. Como já mencionamos, tal documento registra um processo de redimensionamento da função social e dos objetivos da escola, o que é dito considerado como necessidade em virtude das mudanças sociopolíticas, educacionais e econômicas. Destacamos o trecho:

> [...] a, ETFRN, hoje, assume uma nova função social. Destina-se, portanto, a transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que possibilitem ao aluno um padrão de competência técnico-profissional para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, assim como ampliar a compreensão do meio social, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos. (ETFRN, 1997, p.49)

O trecho destacado é resultado da construção do discurso sobre o redimensionamento dessa função na instituição que é feito ao longo de todo o documento, apresentando-se aportes teóricos, justificativas e contextualização do processo. Enquanto definição da função social é certo que a instituição primou pela dimensão do ensino e a recente incorporação/ampliação da

dimensão da pesquisa, o que incorre também em parâmetros da qualidade da educação. De toda forma, menciona-se aí a relação desse papel social com suas implicações na sociedade na intenção de transformação. Todavia, como apresentamos anteriormente a função social posta no PPP (2007), vemos que o texto de 1997 é bem menos audacioso quanto às perspectivas de democratização e qualidade social da educação, fruto do contexto de influência nacional.

Dessa forma, vemos que o documento institucional mais antigo, ainda que não explicite uma concepção sobre a AE, contém alguns elementos importantes de assistência, já considerando a perspectiva do direito à garantia das condições de igualdade para a permanência escolar. Já no texto do segundo PPP (CEFET-RN, 2007) não há menção sobre a AE, nem sobre as ações dos setores e profissionais interligados, mas contempla um item nomeado de Política de Inclusão, que aborda a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE. Apesar de voltar-se ao atendimento das especificidades desse público, observamos que o texto construído evidencia uma concepção mais ampla pautada no princípio da igualdade:

> A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a política de igualdade, em ambiente educacional favorável. Implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, éticas, socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. **As diferenças são vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas sim como fatores de enriquecimento.**
> Para pôr em práticas de inclusão, faz-se necessário o desenvolvimento de ações educacionais que removam barreiras (atitudinais, educacionais e arquitetônicas) para que a aprendizagem pretendida seja alcançada (CEFET RN, 2007, p.82, grifos nossos).

Como vemos, as condições socioeconômicas e várias outras da vida do alunado estão elencadas como importantes de serem consideradas no atendimento educacional inclusivo e consideram-se as diferenças como fator enriquecedor da educação. Retomando o debate posto com Cury (2005) e Oliveira (2014) em capítulo anterior, vemos que tal trecho do PPP parece incorporar os sentidos da inclusão socioeducacional democrática presentes no contexto de influência nacionais e internacionais. Nesse sentido, o projeto de *remoção de barreiras* para a efetivação da educação inclusiva articula-se sobremaneira a concepção ampla de AE, mesmo que não considerada nesse PPP.

Mas, uma vez que o PPP institucional trata do estabelecimento de uma política de inclusão e não contempla nenhuma menção a AE, ocorre uma incongruência com o discurso

institucional mais amplo, vigente ao longo desse período que, como vimos, afirma a importância da formação integral e da igualdade de condições, que implicou até então no reconhecimento da AE como importante instrumento de viabilização desses objetivos. Nesse sentido, considerando as diretrizes político-pedagógicas mais amplas dessa instituição, entendemos que o discurso sobre sua política de inclusão deveria contemplar um debate mais consistente, incluindo os mecanismos institucionais concretos de *remoção das barreiras.*

Seguindo a análise sobre a concepção da política de AE nos textos dos relatórios de gestão, apresentamos os trechos pertinentes no quadro 5 a seguir. Os anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2006 não constam no quadro porque os respectivos relatórios não contemplaram aspectos da concepção da política (Esses documentos em geral restringem-se a apresentação de dados quantitativos). Inferimos que essas ausências também são indicativas da falta de espaços de registro dos discursos sobre a AE no período. Claro que não significa a falta da concepção em si, mas que a concepção ainda não era documentada nesse tempo de forma explícita.

Quadro 5: Concepções da política de AE nos textos dos relatórios (2000-2008)

Ano	Trechos dos relatórios de gestão sobre concepção da política
2004	As ações educacionais de assistência aos estudantes devem considerar as desigualdades sociais existentes (CEFET-RN, 2005, p.3); **Articulação das atividades de assistência** Objetivo: Desenvolver ações que promovam a participação dos alunos em projetos de assistência, bem como em atividades complementares ao ensino, visando à **formação integral dos estudantes** (CEFET-RN, 2005, p.3). **Possuindo uma clientela na qual mais de 50% (cinquenta por cento) dos seus alunos são economicamente carentes, o CEFET-RN necessita manter ações compensatórias de assistência,** visando à manutenção desses alunos nas aulas, de modo que não lhes falte condições para um aprendizado de qualidade. Esse diferencial institucional tem sido ferramenta ímpar de inserção social para jovens pobres no Estado do Rio Grande do Norte (CEFET-RN, 2005, p.3, *grifos nossos*)
2007	Essa política de **inclusão social** [as cotas] tem provocado fortes **impactos na vida institucional,** tendo aumentado significativamente a quantidade de programas de assistência estudantil, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos estudos aos **alunos carentes**, o que requer crescentes investimentos para manutenção de tais programas. Investimentos também foram realizados para manter, ampliar e melhorar a infra-estrutura física, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, salas de aula e parques desportivos. (CEFET-RN, 2008, p.8)
	Ação – 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional: [...] Essa ação tem como objetivo apoiar a assistência aos **alunos carentes**, pois 50% (cinqüenta por cento) da clientela do CEFET-RN provêm de escola pública, necessitando de auxílio financeiro para sua manutenção na Instituição. Essa política de assistência ao estudante, que

2008	abrange diversos programas, como bolsa de trabalho, alimentação e passe estudantil, destinados a alunos selecionados pelo Serviço Social da Instituição, contribui para evitar a evasão escolar e **favorece a inclusão social** da população de baixa renda. (IFRN, 2009, p. 42) Tendo em vista que a implementação de programas e projetos de assistência estudantil está relacionada ao **trabalho integrado de profissionais** de diversas áreas de conhecimento, foram realizadas pelas equipes de Serviço Social das Unidades de Ensino, ações complementares (palestras, mini-cursos, parcerias com outras instituições) à formação acadêmica dos estudantes, **procurando assim, dar uma abordagem integral à assistência e ao estudante, não ficando apenas na prestação imediata de serviços**. Apesar de não ter o cunho assistencial estas ações são consideradas determinantes, o que contribui para ampliar a visão e a perspectiva profissional dos participantes. (IFRN, 2009, p. 172)

Fonte: relatórios de gestão (CEFET-RN, 2005; 2008; IFRN, 2009), dados trabalhados nessa pesquisa.

Vemos que, os trechos dos relatórios que tratam da AE abordam tanto justificativas dessa política, atreladas à garantia da permanência escolar e da oferta de uma educação de qualidade, quanto reforçam a importância de se considerar as condições socioeconômicas do alunado com influenciadoras do ensino-aprendizagem. Explicita-se ainda a função compensatória de algumas ações, mas também a importância da articulação entre os profissionais envolvidos para viabilizar uma formação *integral* do alunado. Cita-se a inclusão social apenas referente à política de cotas somente nos textos dos relatórios de 2007 e 2008. Importante notar que a política de cotas é mencionada quanto às suas repercussões na qualidade do ensino: a instituição reconhece a necessidade da AE e a importância da articulação a fim de não prestar mero assistencialismo.

Consideramos que os discursos e concepções presentes nesses documentos têm semelhanças com os sentidos dos discursos dos outros documentos – os PPPs -. As concepções não são explicitadas (parecem não estar estabelecidas ou regulamentadas formalmente, mesmo que a prática da política seja bastante antiga e estruturada) ou a própria menção a AE é ausente. De toda forma, no caso dos relatórios há uma maior explicitação dos objetivos da AE: formação *integral*; formação para a cidadania; desestímulo à evasão escolar; favorecimento à inclusão social. Isso se faz importante, em virtude da natureza do próprio documento: o relatório registra o que foi praticado, realizado, efetivado, enquanto que os PPPs anunciam as perspectivas de ação (claro que a construção dos PPPs está interligada a própria prática, mas, em geral, seu objetivo é pontuar aspectos a serem desenvolvidos nos anos seguintes). Mas destacamos que as referências aos sujeitos beneficiários das ações da AE nos trechos de todos os relatórios do quadro foram feitas através do termo *carente,* que parece denotar a visão estigmatizada sobre o sujeito. Dessa forma, vemos que as concepções

anunciadas mesmo indiretamente nos PPPs foram reforçadas nos relatórios: ora uma concepção ampla de AE articulada a uma inclusão socioeducacional, ora inclina-se para uma perspectiva ainda assistencialista e focalizada. Então, resta-nos observar se os dados de registro dos atendimentos de AE da instituição corroboram tal alinhamento.

5.4 O que dizem os registros institucionais do período entre 2000-2008 sobre as ações da Política de AE do CEFET-RN?

De acordo com a concepção de Ball (2009) sobre o movimento de ciclo dos contextos da política, os resultados e efeitos da política se revelam imbricados na totalidade dos registros sobre ela. Nesse sentido, importantes registros sobre a política de AE aqui retratada são referentes aos atendimentos ocorridos em cada ano e apresentados nos relatórios de gestão. Conforme discutimos na construção de nosso arcabouço-teórico, a consideração de dados quanti-qualitativos é uma forma importante de aproximação e compreensão da realidade investigada.

Assim, analisamos os números e demais dados dos relatórios de gestão, por área de atendimento. Primeiramente, o setor de saúde é apresentado nos relatórios com listagem de ações que médicos, dentistas, enfermeiros e fisioterapeutas desempenharam junto ao alunado da instituição, conforme tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Quantidades de Atendimentos realizados junto aos alunos na área de Saúde por tipo e ano de realização (2000-2008)

Atendimentos	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008
Enfermagem	3787	3.695	4.827	4.250	2579	4788	4.581	3.503	8701
Vacinas	-	-	-	-	-	154	-	632	531***
Fisioterapia	2079	2.238	3.666	3.240	2784	0	1.458	2.190	813 (palestra)
Análises Clínicas	14604	26.442	27.609	30.286	1504	87	223	-	-
Consultas Médicas	658	575	1.611	1.074	1504	1292	2.742	1.534	3838
Exame Biomédico	656	400	449	499	401	572	282	271	900
Exame Dermatológico	36	0	0	7	175	136	418		0
Encaminhamento hospitalar	-	-	-	-	-	47	94	10	52
Encaminhamento à Fisioterapia	20	20	42	45	53	0	96	-	0
Junta Médica	51	133	242	218	430	0	275	-	68
Odontologia									

(proced.)	2517	2.026	4.646	2.979	1645	1528	3.458	4.195	1.934
Total Geral	**24.408**	**35.529**	**43.092**	**42.598**	**12771**	**8604**	**13.627**	**12.335**	**8.136**

Fonte: relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009)

Ao observarmos apenas os números de atendimentos totais ao longo do período, percebe-se que há um significativo decréscimo de atendimentos. Como já apresentamos, o relatório de gestão registra que a atuação desse setor se dá em níveis educativo e preventivo. Contudo, ocorrem atendimentos em geral em caso de necessidades específicas ou urgentes do alunado – dores de cabeça, cólicas, pequenos acidentes no ambiente escolar – cortes, contusões. Nesse sentido, não há definição de um quantitativo regular de atendimentos ao longo dos anos. De toda forma, observando algumas ações específicas, como *consultas médicas*, percebemos significativo crescimento do número de atendimentos. De fato, há que se destacar que a instituição pública dispor um profissional médico e/ou dentista com carga-horária de 40hs semanais para atendimentos costuma ser raro no próprio Serviço Único de Saúde, como apontado no texto do relatório do ano de 2008, justificando o atendimento: "[...] já que **para muitos alunos o único atendimento a que conseguem ter acesso é na Instituição**" (IFRN, 2009, p.173, *grifos nossos*). Nesse sentido, esse atendimento tende a constituir-se em ação compensatória no contexto de precariedade da política pública de saúde maior. Quer dizer, a assistência à saúde do estudante na instituição se trata realmente de uma política focalizada porque se trata de um atendimento pontual, posto que se vincula à dimensão escolar, mas "faz a vez" da política pública universal de saúde que, tendo sido, no país inteiro, precária e de difícil acesso.

Continuando a análise dos registros de ações, tem-se também a área de Assistência Psicológica, que não tinha descrição específica, mas, nos relatórios de gestão, apresenta uma série de atividades. Conforme podemos ver na tabela 5 a seguir, existem ações de diferentes naturezas: umas que são demandas individuais do alunado e outras que são promovidas pelo setor em conjunto com outros profissionais com fins de auxílio ou melhoria de situações de âmbito geral/social e/ou processos de ensino-aprendizagem: como escolha vocacional; sexualidade e gravidez na adolescência; entre outros.

Tabela 5: Quantidades de Atendimentos realizados junto aos alunos na área de Assistência Psicológica por tipo e ano de realização (2000-2008)

Atendimentos	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008
Atendimento individualizado ao aluno	300	45	123	100	85	55	71	93	264

Atendimento a pais de alunos	10	10	14	18	10	09	17	22	48
Atividade integrada com outros profissionais	270	75	293	250	195	110	219	228	320
Trabalho com turmas	47	34	74	22	21	24	24	36	57
Atividades com equipes de alunos	01	02	02	05	02	01	03	09	17
Materiais e textos produzidos	09	03	05	19	26	12	15	17	19
Total Geral	**637**	**169**	**511**	**414**	**339**	**211**	**349**	**405**	**725**

Fonte: relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009)

Pela natureza das ações, consideramos que também não há definição de um quantitativo regular de atendimentos ao longo dos anos dessas ações e isso possivelmente explica a grande variação dos números no período observado. Entretanto, é válido destacarmos que a psicologia no ambiente escolar se faz essencial como serviço de apoio para diversas necessidades estudantis sejam ligadas a questões de aprendizagem ou emocionais,[56] e o número de atendimentos também demonstra isso.

Além desses atendimentos, o Serviço Social também é um setor central da política de AE e, nos relatórios de gestão de 2000 a 2008, têm-se a quantificação dos atendimentos e ações na instituição. Como podemos ver na tabela 6 a seguir, trata-se de um trabalho também muito diversificado.

Tabela 6: Quantidades de Atendimentos realizados junto aos alunos na área de Serviço Social por tipo e ano de realização (2000-2008)

Atendimentos	**Ano 2000**	**Ano 2001**	**Ano 2002**	**Ano 2003**	**Ano 2004**	**Ano 2005**	**Ano 2006**	**Ano 2007**	**Ano 2008**
Aplicação de questionário para caracterização sócio-econômica da clientela ingressa	902	450	911	380	522	806	1.720	1.912	2469
Atendimento individual e/ou grupal	730	890	1.034	508	377	312	478	1.891	955
Atendimento a pais de alunos	61	21	109	252	30	30	48	123	160
Concessão de óculos de grau	43*	11	27	46	32	0	06	8	30
Consultas oftalmológicas	-	31	32	42	54	0	11	41	117
Encaminhamentos para alimentação escolar	1883	542	2.652	5.012	320	308	52.784	1.899***	2.678***

56 Uma regulamentação nacional sobre esse tipo de atendimento na escolar existe atualmente no formato de Projeto de Lei n. 3.688/2000 - sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. O PL tramitou por quase 15 anos no Congresso Nacional e atualmente está "Pronta para Pauta no PLENÁRIO" da Câmara Federal dos Deputados. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050

Seleção e encaminhamento para cursos extraordinários	123	110	65	44	121	30	143	-	-
Concessão de medicamentos	213	59	120	210	137	5	10	42	117
Isenção de taxas	727	518	1.436	807	488	159	663	2515	493***
Concessão de material didático	277	68	568	423	444	58	6.023	515***	1411***
Concessão de fardamento escolar	45	17	96	119	44	1	11	74	78
Elaboração de mural educativo/temas	26	2	6	11	5	10	22	20	12
Concessão de passes estudantis municipal/intermunicipal/ auxílio transporte	2046	1485	239	1.375/239	205	159	111	358***	651***
Visitas domiciliares	3	7	2	-	-	-	-	134	95
Supervisão de estagiárias do departamento de serviço social da UFRN	2	2	2	3	5	2	4	2	1
Alunos/Servidores envolvidos nas atividades do programa de orientação sexual para o exercício da cidadania	435	225	968		5	282	161	-	-
Total Geral	**8033**	**4870**	**8.81**	**11.462**	**3.301**	**11.498**	**76.341**	**9.534**	**9267**

*E consultas oftalmológicas;
**Adição dos campi: Ipanguaçu; Currais Novos e Zona Norte.
***alunos atendidos;
Fonte: relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009)

Como vemos, alguns itens da tabela contemplam ações que retratam dimensões do trabalho do Serviço Social para além do atendimento de AE, como os casos de Seleção e encaminhamento para cursos extraordinários e a Supervisão de estagiárias do departamento de serviço social da UFRN. Mas é interessante vermos a inserção dessas ações, conforme registrado nos relatórios, e algumas outras ações que, observamos se tratar de caráter educativo num sentido amplo, como a Elaboração de mural educativo/temas e as atividades do programa de orientação sexual para o exercício da cidadania. Torna-se difícil afirmar se tais ações são consideradas como AE ou outro tipo, uma vez que não há descrição nem regulamentação. De toda forma, também demonstra a inserção dos profissionais de Serviço Social em atividades mais diretamente vinculadas ao trabalho pedagógico.

Voltando ao primeiro item da tabela 6, lembramos que já foi tratado no início desse capítulo, quanto aos resultados de PSC. Mas destacamos que esse atendimento é um dos mais expressivos no conjunto dessa tabela e, como já mencionamos, é essencial para AE porque produz os dados que servem ao planejamento das ações e gastos. Esclarecemos ainda que os números dos itens Encaminhamentos para alimentação escolar, Concessão de material didático e Concessão de passes estudantis apresentam uma mudança de metodologia no período: os anos iniciais contabilizam os benefícios concedidos e os anos finais contabilizam

números de estudantes. Com isso, é difícil fazermos inferências, sobretudo, porque desconhecemos os critérios e normas dos anos iniciais e não há registros da quantidade de demandas. De toda forma, há uma variação significativa no período, sem apresentação de justificativa – possíveis demandas ou parcos recursos -.

Destacamos, porém, a necessidade de analisarmos o contexto do auxílio material didático. Segundo Taufick (2013) esse auxílio é presente em aproximadamente 2/3 dos regulamentos dos IFs pesquisados por ela que retratam contexto mais recente da AE nos IFs. No período 2000-2008, o Programa Nacional de Livro Didático só atendeu alunos do Ensino Médio a partir do ano de 2006. Assim, apesar da instituição contar com bibliotecas com bom acervo disponível para acesso, sabemos que os materiais didáticos sobre os conteúdos da formação técnica e da formação propedêutica são essenciais para um ensino-aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, considerando o percentual de estudantes de condições socioeconômicas mais desfavorecidas e a centralidade do material didático para o rendimento satisfatório deles, seria interessante que tal auxílio se constituísse em programa regulamentado de maior alcance e melhor articulação com o setor de ensino[57].

Sobre as isenções de taxas, também é difícil fazermos inferência sobre os números de isenções uma vez que não há outros registros das solicitações. Destacamos apenas a medida legal de âmbito federal, através do Decreto n. 6.593/2008 que regulamentou o artigo 11 da lei n. 8.112, de 11 de novembro de 1990, determinando tal direito a membros de família de baixa renda nas inscrições de concursos e processos seletivos para órgãos, autarquias e fundações do poder executivo federal. Nesse sentido, a ação institucional coaduna-se com os direitos legalmente reconhecidos no âmbito nacional posteriormente.

Quanto às demais ações, por exemplo Concessão de fardamento escolar, Concessão de medicamentos, Concessão de óculos de grau, consideramos que, de fato, não há uma regularidade, pois uma vez que não havia regulamentos, nem editais, estabelecendo critérios de acesso, o atendimento dependia de necessidades específicas ou esporádicas do alunado que fosse buscar o serviço social para ser atendido.

No estudo de Taufick (2013) a questão do fardamento aparece em apenas oito instituições, dentro da Política de AE dos IFs. Para ela, isso comprova a ampliação do rol de benefícios sociais, de acordo com as especificidades do público dessas instituições, onde o

57 Propomos isso porque, durante observação, percebemos que vários docentes produzem materiais didáticos próprios: uns congregam todo o material do bimestre ou semestre em apostilas e repassam aos estudantes para fotocopiarem mas, outros professores produzem fotocópias de materiais dentro da instituição de maneira perpassada ao longo do calendário letivo e desoneram os estudantes do custeio. Nesse caso, o auxílio do Serviço social ocorre apenas nos casos que o próprio estudante busca por isso. Então há que se pensar uma melhor articulação e sistematização desse atendimento.

uso do uniforme é regra obrigatória, diferentemente do que ocorre nas Universidades. No caso do CEFET-RN, verificamos que as Normas Disciplinares do Corpo Discente regulam como dever dos estudantes: "Comparecer ao CEFET-RN e nele permanecer condignamente trajado, conforme determinação da Diretoria da Unidade à qual o estudante está vinculado" (art. 3º, inciso VIII, Resolução nº 38/2006-CD). Ou seja, a *priori* o fardamento não seria obrigatório, mas cada unidade de ensino pode determiná-lo. Assim, encontramos, por exemplo, uma normativa da Unidade da Zona Norte de Natal do CEFET-RN sobre o uso do fardamento, definida "por questões de segurança e respeito à dignidade das pessoas e da Instituição" (Portaria nº. 002/2007-DUZN/CEFET-RN).

Nesse documento está explicitado que o fardamento é obrigatório para todas as atividades acadêmicas e constituem-se de fardamento-padrão (§ 1º camisa, definida pela Diretoria da Unidade, calça tipo *jeans* azul e tênis ou sapato fechado; § 2º: alunas também poderão usar saia tipo *jeans* azul, com comprimento abaixo do joelho.), fardamento esportivo (camiseta e *short*, definidos pela Diretoria da Unidade.), bata oficial e identificação institucional (crachá) (Art. 1º, Portaria nº. 002/2007-DUZN/CEFET-RN).

Consideramos interessante destacar tais aspectos porque a escolarização no Brasil marcada pelas desigualdades sociais tem no fardamento escolar um verdadeiro símbolo de distinção social ao longo da história. Ribeiro e Silva (2012, p.578), inclusive, defendem a importância da consideração dos uniformes escolares como artefatos históricos constituintes da cultura escolar, representantes de determinados valores sociais e formas de pensar o ensino, "objetos não neutros, [...] componentes de controle dos corpos, seja como estratégias de visibilidade a projetos institucionais e governamentais.".

Como vimos, o trecho de apresentação da normativa da Diretoria de Ensino da Zona Norte do CEFET-RN determina que o uso do fardamento visa segurança e dignidade. Entendemos que a questão da segurança deve representar a identificação e visibilidade de quem são as pessoas que adentram aos espaços da instituição, ou seja, deve-se cuidar para que outras pessoas não matriculadas na instituição não "se passem por alunos". Quanto à dignidade, alguns significados em geral estão associados a essa preocupação, um deles, segundo estudo de Ribeiro e Silva (2012), trata-se do higienismo como:

> preservação da saúde e do pudor e como critério para adoção de uma estética [...],disciplinando-os de modo a torná-los adequados para circular na emergente e idealizada sociedade: limpa, ordenada, sã e, enfim, civilizada, já que a roupa/uniforme esculpe uma conduta e reflete uma dada organização social.

Maior indício desse entendimento é o conjunto do léxico utilizado no documento e o trecho que destacamos a seguir:

> Não é permitido o acesso aos ambientes do CEFET/RN – Unidade de Ensino Descentralizada da Zona Norte de Natal, trajando saia curta ou minissaia, blusa do tipo *top*, bustiê e miniblusa, bermuda, *short*, calção e camiseta regata, bem como sandálias ou chinelos, bonés, chapéus ou boinas (Art. 4º. Portaria nº. 002/2007-DUZN/CEFET-RN).

Considerando o contexto de grande desfavorecimento socioeconômico de muitas famílias, é sabido que o custo de um tênis, sapato, calça *jeans* são muito altos e representam um verdadeiro dilema para sua aquisição, pois muitas vezes as famílias tem que escolher entre comprar os alimentos ou a vestimenta. Em alguns casos, as famílias, jovens e crianças contam com as redes de solidariedade que repassam peças de vestimentas já usadas entre várias pessoas. Entendemos, então, que, nos casos de maior necessidade, o Serviço Social da instituição fazia a concessão do fardamento aos estudantes. Mas, considerando outras redes de ensino público, há casos que a distribuição é gratuita e universalizada. Em termos históricos, Ribeiro e Silva (2012, p.583) identificam a iniciativa de uma AE para o fardamento desde 1908, em Santa Catarina. Segundo eles, o *Regulamento Geral da Instrução Pública de 1908*, estabelecido com o Decreto n. 348, "previa auxílio para aquisição de 'vestuário e calçados simples, adequados ao sexo e ao clima', aos menores que, por carência absoluta de meios, não pudessem adquiri-los".

Diante disso, concordamos com Ribeiro e Silva (2012, p.579), que avaliam que a expressão da cultura escolar através do fardamento também é um dos desfechos das contradições da política de igualdade, porque:

> Nas escolas modernas, adoção do uniforme escolar também apresentam um *regime de aparências* que contribui para delimitar os contornos (ou seriam *fronteiras*?) da escola com o externo. Assim, a prática de uniformização transformou-se num elemento fundamental para a construção de um sistema educativo baseado no ideal de igualdade de oportunidade para todos, ainda que muitas vezes essa igualdade seja mais estética do que efetiva.

Outras visões sobre a questão alegam que o uniforme escolar, na verdade, democratiza a escola porque minimiza as diferenças. Mas, para tal, o mais próximo dessa igualdade possivelmente seria a distribuição universal e gratuita. Ainda assim, como já tratado, são muitas as dimensões e níveis de desigualdades escolares que necessitam serem analisadas e revistas.

Continuando as considerações sobre o registro das ações do Serviço Social, temos ainda o caso das consultas oftalmológicas que, a princípio, entendemos ser uma ação do setor

de saúde, mas, vemos que, no contexto da prática, a ação ocorre mediante encaminhamento do Serviço Social para atendimento especializado, devido à verificação feita por algum docente ou outro profissional da escola da necessidade do alunado.

Sobre ações semelhantes a essas, Taufick (2013) verificou que 11 regulamentos de AE das instituições pesquisadas estabelecem um auxílio complementar e um auxílio emergencial para casos de insuficiência de algum outro auxílio já concedido e/ou para casos excepcionais de necessidade da AE. Consideramos esse modelo interessante e possivelmente pode recobrir as ações pontuais da AE, além de manter um atendimento generalista que amplia as possibilidades de acolher necessidades múltiplas ou mais específicas. De acordo com Taufick (2013), essas modalidades de auxílio também contribuem para a gestão dos recursos porque flexibilizam sua aplicação. No caso do CEFET-RN, os dados e relatos não demonstram haver essa prática e, ao contrário, relata-se a dificuldade de gestão dos recursos, justo em virtude da falta de flexibilidade (aprofundaremos isso em outro tópico).

A seguir construímos a tabela 7 sobre os atendimentos do Programa de Iniciação ao Trabalho. Os dados contidos nos relatórios de gestão do período demonstram a demanda (inscrições) e os atendimentos de cada ano. Com isso, pudemos produzir o cálculo do percentual de atendimentos.

Tabela 7: Números do Programa de Iniciação ao Trabalho (2000-2008)

Referências	**Ano 2000**	**Ano 2001**	**Ano 2002**	**Ano 2003**	**Ano 2004**	**Ano 2005**	**Ano 2006**	**Ano 2007**	**Ano 2008**
Inscrições para seleção no programa de bolsas/trabalho	352	302	438	800	300	364	362	-	880
Alunos atendidos no programa bolsa/trabalho	165	130	109	1.188	380	157	157	348	367
Percentual de Atendimentos	**46,87**	**43,05**	**24,88**	**148,5**	**126,66**	**43,13**	**43,37**	**-**	**41,70**

Fonte: relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009)

A ação de *Inscrições para seleção no programa de bolsas/trabalho* apresenta o número de alunos inscritos no programa. Esses números indicam a quantidade de estudantes que buscaram participar do programa e efetuaram inscrição. Desconhecemos os critérios do período anterior a 2007, pois não tivemos acesso a editais ou outros textos orientadores dessas inscrições. Em todo caso, vemos que o percentual de atendimento ao longo do período apresenta variação significativa: nos dois primeiros anos, o percentual não atinge nem 50% do público inscrito e, no terceiro ano, o percentual cai quase pela metade em relação ao ano inicial (queda entre aproximadamente 47% para 25%!). Já nos anos seguinte – 2003 e 2004 – há um incremento que ultrapassa 100% do número de inscritos, quando ao mesmo tempo

observamos um drástica queda do número de matrículas na instituição! E, a partir de 2005 volta-se à faixa de atendimento dos anos iniciais em torno de 40%, com exceção do ano de 2007, que não dispõe do número de atendidos.

Nos textos dos relatórios não há menção específica que explique/justifique esses dados. Poderíamos inferir que, no planejamento da alocação de recursos, outros auxílios financeiros sejam preteridos (alimentação e transporte, por exemplo) em detrimento da bolsa de Iniciação ao Trabalho. De toda forma, considerando a relação entre o percentual de PSC que já observamos e esses dados de inscrição e atendimento, é preciso considerar que significativa parcela de estudantes de baixa renda não teve acesso (mais de 50% dos inscritos durante 7, de 9 anos), a um programa importante, tanto pelo auxílio financeiro quanto pelo caráter formativo de iniciação ao trabalho. Assim, percebe-se também que, na trajetória desse tempo, parece não haver um planejamento e alocação de recursos articulado ao percentual de crescimento das demandas e capacidade de atendimento dos anos anteriores.

Sobre a análise da questão do financiamento da AE, consideramos essencial, pois: fornece indicações sobre o alcance, os limites e o caráter redistributivo da política; e reflete as relações existentes entre a política social e a política econômica (FAGNANI, 2009). Além disso, "na maior parte das vezes, a retórica oficial procura ocultar os verdadeiros desígnios das ações governamentais. O gasto e o financiamento das políticas sociais podem desmascarar esta retórica" (FAGNANI, 2009, p.123).

No caso da política de AE, o financiamento é uma questão importante e delicada porque, sobretudo antes do PNAES, quer dizer, antes de 2007, não havia determinação nacional explícita quanto à alocação de recursos. E mesmo depois do PNAES ainda ocorrem limitações frente à demanda, como observou Abreu (2012), Martendal (2012) e outros.

Diante disso, buscamos verificar os registros sobre o financiamento da AE nos relatórios de gestão do período 2000-2008. O relatório do ano de 2007 (CEFETRN, 2008, p.32) explica sucintamente a origem dos recursos da AE na instituição e apresenta breve avaliação sobre isso:

> Ação – 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional.
> Essa Ação é contemplada com uma parcela de recursos orçamentários do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional, com o propósito de identificar recursos específicos de Assistência ao Educando, e tem como objetivo apoiar a assistência aos alunos carentes da Instituição, pois pelo menos 50% dos alunos são oriundos da escola pública e precisam de suporte financeiro quando ingressam no CEFET-RN, uma vez que pertencem às classes sociais de baixa renda. Dessa forma, para evitar a evasão escolar e garantir a inclusão social, a Instituição mantém os programas de bolsa de trabalho, alimentação e passe estudantil para essa clientela. Em 2008, será necessário aportar mais recursos orçamentários para ampliar essa ação, que é

> muito importante para o CEFET-RN e para a sociedade do Rio Grande do Norte.

De acordo com as informações desse trecho, vemos que o PROEP foi uma fonte de recursos para a AE nesse ano e no ano seguinte (lembrando que nesse ano a criação do PNAES ainda não incluía os IFs), tomando como justificativa a política de cotas, as principais ações de AE e os objetivos de inclusão e permanência escolar. Já em termos de valores, o relatório de gestão do ano de 2012 apresentou a síntese dos recursos entre os anos de 2002 a 2012 e dos gastos com os principais programas de cada ano. Consideramos até o ano de 2008, na tabela 8 a seguir:

TABELA 8: Números de estudantes atendidos, programas de AE e valor dos custos no período (2002-2008)

ANO	VALOR (R$)	ALUNOS ATENDIDOS	PROGRAMAS CUSTEADOS
2002	319.127,61	190	Bolsa de Iniciação Profissional
2003	391.393,27	196	Bolsa de Iniciação Profissional
2004	510.000,04	200	Bolsa de Iniciação Profissional
2005	488.963,30	210	Bolsa de Iniciação Profissional
2006	631.702,08	884	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil
2007	1.247.812,08	862	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil
2008	2.155.244,20	4.746	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil e bolsa de estudo do PROEJA

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2013).

Ressaltamos que, como apenas algumas ações da AE estão contempladas nessa tabela, entendemos que esses valores não são o total de recursos da AE. Por exemplo, relembramos que o passe estudantil e a alimentação são registrados como ações desde o ano 2000, mas só consta no relatório a partir do ano 2006!

Mas, como vemos, os recursos das principais ações de AE apresentam um crescimento ao longo do período, com exceção do ano de 2005. O aumento mais significativo se dá no ano de 2008, quando o valor quase duplica em relação ao ano anterior. Nesse sentido, o número de alunos atendidos também se apresenta em evolução em todos os anos, porém em proporção menor. Por exemplo, entre 2002 e 2003 acrescentou-se 6 alunos atendidos e entre 2003 e 2004 apenas 4 estudantes a mais. Entretanto, há uma incongruência nesses números de atendimentos, em relação as bolsas de IP indicadas nas tabelas 7 e 8. Nesse caso, é difícil afirmarmos se tais números foram registrados incorretamente. De toda forma, é interessante

notarmos que a elaboração e apresentação dessa evolução de gastos com os programas de bolsa de AE apenas no ano de 2012, pode indicar uma certa mudança na preocupação da instituição, que, nesse caso, passar a associar o número de bolsas ao recurso total gasto por ano. Já nos anos anteriores o registro do número de atendidos nesses programas era apresentado nas tabelas no conjunto de ações do Serviço Social, não diferenciando-se entre ações em forma de "bolsa" ou outro tipo. Essa mudança pode estar denotando então, uma certa ênfase na prestação de contas das "bolsa" de AE – um certa "bolsificação" na prestação de contas?.

Outro destaque é a expansão do atendimento no ano de 2008, o número de estudantes é mais que 5 vezes maior em relação ao número do ano de 2007. Sobre a evolução dos valores no último ano, um detalhe importante é o acréscimo do PROEJA. Segundo Taufick (2013, p.31):

> A assistência ao estudante do PROEJA, por exemplo, foi criada, em 2008, a partir dos relatos recebidos nos encontros do projeto de Inserção Contributiva em que os alunos apontavam como um dos fatores que contribuíam para seu abandono do curso a dificuldade de transporte até a escola e a falta de alimentação para os estudantes, principalmente no caso dos cursos noturnos.

Esse programa foi criado em 2005, através do Decreto nº 5.478, e foi reformada em 2006 com outro Decreto, o nº 5.840. Mas, há que se considerar que já existiam instituições da Rede que ofertavam educação profissional para jovens e adultos. De toda forma, a SETEC/MEC verificou que havia um índice de evasão de estudantes no programa em todo o país acima de 30% e considerando as dificuldades relatadas pelo alunado, a Coordenação do PROEJA utilizou como estratégia de resolução dessas dificuldades:

> [...] utilizar uma rubrica já existente no orçamento da SETEC/MEC e promover um repasse extra para as instituições da Rede Federal, específico para os estudantes do PROEJA, que contribuísse para resolver os problemas apontados. Foi instituída, dessa maneira, a Assistência ao Educando do PROEJA, tomando como referência o valor de R$100,00 mensais por estudante regularmente matriculado em curso PROEJA, para o período de dez meses de um ano letivo (TAUFICK, 2013, p.31-32)

Isso explica então, os recursos de AE do ano de 2008 no IFRN. Porém, tal estratégia para dirimir a evasão escolar do PROEJA foi executada sem a construção de uma regulamentação nacional específica. Assim, de acordo com Taufick (2013, p.32-35):

> [...] não havia determinação de critério de concessão do benefício, cabendo a cada escola definir como seria utilizado o recurso em prol do aluno do PROEJA.
> [...]

> Ao receber o recurso proveniente do MEC, a maioria das escolas optava por repassar a todos os alunos do PROEJA, sem distinção, o valor em espécie. Em alguns poucos casos havia escola que optava por incrementar o valor da assistência, ou ainda, utilizar os recursos para garantir o transporte e alimentação destes alunos, ao invés de fazer a concessão direta ao aluno. Também foram observadas situações em que as escolas cortavam os benefícios dos alunos faltosos. Entretanto, a prática mais comum adotada pela Rede Federal sempre foi a do repasse do valor financeiro diretamente a todos os alunos do PROEJA, sem distinção.

Taufick (2013, p.35) esclarece que, com a criação do PNAES em 2010, a AE do PROEJA passou a ser orientada a compor uma Política mais ampla nas instituições, seguindo os parâmetros do PNAES, uma vez que gestores e professores criticavam o recebimento do auxílio por parte de estudantes "faltosos ou com boa condição socioeconômica". No âmbito do CEFET-RN, verificamos que se criou uma regulamentação específica - Resolução nº. 10/2008-CD/CEFET-RN, explicitando que o auxílio trata-se de transferência de $ 100,00 (cem reais) mensais para os alunos regularmente matriculados e cadastrados no Serviço Social, durante o tempo padrão de duração do curso e o período de concessão dos recursos orçamentários destinados pela SETEC/MEC. A resolução prevê como condições "essenciais" para o recebimento da bolsa (art. 9º):

> I. Ter frequência escolar bimestral mínima de 75% do total da carga horária de cada disciplina cursada;
> II. Ter, no mínimo, 4 (quatro) horas semanais de participação em atividades para reforço de estudos, em turno diverso ao do curso;
> III. Não ter 2 (duas) reprovações numa mesma disciplina, durante o período de concessão da bolsa;
> IV. Não ser reprovado por falta ou por baixo rendimento acadêmico em mais de 2 (duas) disciplinas, durante o período de concessão da bolsa;
> V. Não sofrer aplicação de sanções disciplinares, a partir do nível de suspensão das atividades escolares, definidas de acordo com as Normas Disciplinares do Corpo Discente do CEFET-RN; e
> VI. Realizar, semestralmente, a renovação da inscrição no programa.

Com base nisso, o mesmo documento determina que é preciso manter relatórios mensais de frequência e desempenho acadêmico dos alunos beneficiários (art. 17). É claro que um programa de tal monta requer uma regulamentação e acompanhamento de sua execução e efeitos. Contudo, como já comentamos em relação a outros programas de AE, é preciso analisar com atenção se a imposição de critérios meritocráticos, caso dos incisos III e IV não causam impactos no sentido mais de exclusão do que contribuição para as condições de permanência, principalmente em se tratando do público de EJA, quando a maioria ficou alijada dos espaços escolares por muitos anos e, em geral, concilia estudos e trabalho. Ou seja, os casos de reprovação precisam sim de acompanhamento, mas poderiam ser previstos como

análises especiais do Serviço Social e Pedagogia dos *campi* ou algo semelhante, considerando a própria estruturação institucional e sua proposição político-pedagógica.

Assim, sem desconsiderar a importância do PROEJA e garantia da permanência desse público, vemos que, no IFRN, mesmo constatando a crescente demanda reprimida nos programas essenciais de auxílio transporte, e outros, durante vários anos, a instituição não demonstrou internamente a capacidade de flexibilizar a alocação de recursos, uma vez que o aumento de recursos se deu para o PROEJA. Ou seja, o aumento mais significativo de recursos e números de atendidos na AE do CEFET-RN vistos na tabela 8 se deu como medida da SETEC/MEC para viabilizar um programa específico e um público específico de estudantes.

É claro que devemos levar em conta as dificuldades orçamentárias da instituição como um todo durante esse período, como verificamos nos relatórios. Mas isso também demonstra as fragilidades da ação de AE durante esse período na instituição. Dessa forma, a criação do PNAES, como aponta Taufick (2013, p. 36) foi importante mobilizadora de novos recursos para a área, além de induzir "[...] a regulamentação da Assistência Estudantil nas escolas que ainda não o haviam feito, de forma a garantir o benefício, a partir de critérios socioeconômicos que pudessem privilegiar aqueles que mais precisassem dele". Devemos analisar melhor essas mudanças na AE no próximo capítulo.

Aqui, consideramos ainda alguns outros registros dos relatórios de gestão do período em que, não eram propriamente dos setores já citados, mas contaram com apoio, sobretudo do Serviço Social, e recursos financeiros de Assistência ao Educando. Conforme a natureza das ações que encontramos registradas, organizamos a apresentação do quadro 6 em três áreas: 1) Cultura e Artes, 2) Educação e Cidadania e 3) Esportes. Vejamos o quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Ações de AE nas áreas de Cultura e Artes, Educação e Cidadania e Esportes registradas nos relatórios por ano (2000-2008)

ANO	Cultura e Artes	Educação e Cidadania	Esportes
2000	Apoio aos grupos de teatro, dança, banda marcial, coral, artes e religiosos	Integração do educando no processo de manutenção dos bens da Instituição	Participação na I Copa Norte-Nordeste de Futebol Estudantil, nos JERN'S - Jogos Escolares do Rio Grande do Norte e na I Copa Alagoana de Xadrez Estudantil; Realização dos II Jogos Internos da UNED e dos Jogos Internos.
	6 Apresentações	Apoio na realização de	ENAREL; Jogos Estudantis

2001	do Coral, 6 Apresentações do teatro, 3 Apresentações de Grupo de Dança	trabalhos de pesquisa nos municípios;	(JERN´s); Jogos Internos; II Encontro Desportivo dos CEFET´s do Norte Nordeste –EDCENNE.
2002	Apoio aos grupos de teatro, dança, banda marcial, coral, artes e religiosos;	Apoio na realização de trabalhos de pesquisa nos municípios; Participação no Introdutório para os alunos novatos e aula inaugural. Participação na IV SETECRO/EXPOTEC - Exposição Científica, Tecnológica e Cultural;	Participação nos JERN'S; Realização dos Jogos Internos;
2004	Comemoração dos 95 anos: Realização de Ato Cívico com participação da Banda do Exército, Coral Lourdes Guilherme e Grupo de Cordas da UNED;	I Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do CEFET-RN; EXPOTEC; II Congresso de Iniciação Científica do CEFET-RN;	
2005	Foram realizados 03 seminários, 14 palestras, 02 peças teatrais, 01 mesa redonda e 14 apresentações musicais	O Congresso de Iniciação Cientifica, com mais de 100 trabalhos inscritos, enquanto que, por falta de recursos para seu financiamento, o Congresso de Pesquisa/ REDENET foi cancelado.	REDENET, JEM´s, JERN´s e dos Campeonatos Norte-Rio-Grandenses Infanto-Juvenil de Voleibol e de Handebol.
2006	UNED Mossoró: 10 apresentações de peças teatrais e grupos musicais. Unidade Sede: 20 apresentações: Camerata de Flautas (04), Coral Lourdes Guilherme (05), Grupo de Dança Sentidos (04), Grupo de Teatro Falas e Pantomimas (07).	1º. CONNEPI; 7ª EXPOTEC; Na UNED-Mossoró, foram realizadas três palestras, uma das quais sobre Hepatite; Seminário sobre o Cangaço; e Semana Nacional Educativa do Trânsito. Na Unidade Sede, foram realizadas 08 palestras ministradas por empresários da área da indústria, eletromecânica, comércio e construção civil, sendo duas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente para os alunos do Jovem Aprendiz/Petrobras	Houve a participação de 16 atletas no Xadrez (medalhas de prata e bronze) e 5 no *Takewondo* nos JERNs; 20 atletas no Xadrez (equipe campeã), nos JEMs; e 20 atletas no Torneio de *Basket* e *Handebol* no Colégio Diocesano Santa Luzia. Na Unidade Sede os Jogos Internos, com a participação de cerca de 1.000 alunos, e na UNED-Mossoró, com a participação de 400 estudantes.
	Festival de	Semana Nacional de C&T	

2007	Música Internacional do CEFET/RN	e EXPOTEC 2007; IV Congresso de Iniciação Científica do CEFET-RN	Jogos Internos e gincanas;
2008		Foram realizadas 18 ações, incluindo a concessão de espaço físico, equipamentos e mobiliário para implantação e melhoria dos ambientes destinados às representações estudantis; apoio à realização de palestras e eventos destinados aos alunos ou organizados pelas entidades.	II Jogos Interunidades do CEFET-RN; Gincana alusiva aos 100 anos do CEFET-RN na Unidade Sede "Rumo ao Centenário".

Fonte: elaboração própria baseada nos relatórios de gestão (CEFETRN, 2001; 2002; 2003; 2005; 2006; 2007; 2008; IFRN, 2009)

Nos textos dos relatórios do ano de 2003 não encontramos menção a essas ações. Tais áreas em geral não são foco de atuação de instituições de formação profissional e tecnológica. Mas, como vimos, desde os primeiros anos da instituição já havia a organização de coral, teatro e outros. Taufick (2013) também identifica que 23 instituições da pesquisa dela têm atuação em artes, cultura, esportes e lazer e a formação para a cidadania também é ação em 9 IFs. Como vemos o registro de jogos Norte e Nordeste dos CEFETs no quadro 6 referente a vários anos, percebemos que indica-se essa prática como sistemática e articulada entre várias instituições da rede.

Já no caso das ações da área de educação e cidadania vistos no quadro 6, notamos que há uma predominância dos temas de tecnologia, o que é condizente com as perspectivas de função social da instituição e sua estrutura organizacional, como já vimos. Inclusive o relatório do ano de 2004 (CEFET-RN, 2005, p.3) tem breve descrição que demonstra isso:

> As atividades técnico-científicas, culturais e esportivas desenvolvidas pela Instituição deverão ocorrer de forma articulada com os projetos locais e regionais, de modo a proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento biopsicossocial, contribuindo para sua formação cidadã. Paralelamente, deverá ser oportunizada e estimulada a participação dos estudantes em projetos de pesquisa, produção, inovação tecnológica e prestação de serviços, favorecendo sua inserção em programas de iniciação científica e empreendedorismo.

Como vemos nessa citação, a instituição promove tais atividades na intenção de contemplar a diversidade de áreas para a proclamada formação integral e cidadã que está posta em outros trechos e documentos, como já mostramos, o que demonstra uma inter-relação entre o proclamado e o realizado.

Já em relação a outro aspecto da política – a avaliação da AE na instituição - conforme já mencionado, os estudos sobre as políticas de AE no Brasil ainda são poucos, principalmente, no que se trata de avaliação de seus efeitos – impactos e/ou repercussões. Em se tratando de uma instituição pública, mantida com recursos públicos, sabemos que ocorrem avaliações externas e também se constroem formas de avaliação interna. Como propõe Mainardes (2006), é importante verificar o que mostram os dados oficiais sobre os impactos da política. Assim, percorremos os mesmos caminhos de análise dos demais dados para verificar as questões de avaliação da AE da instituição.

Verificamos que no período compreendido pela pesquisa não consta o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação específica da AE. Mas a instituição opera autoavaliações institucionais, coordenadas por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída através da Portaria nº. 275 DG/CEFET-RN, de 03/08/2004, para atender as necessidades requeridas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na Lei nº. 10.861/2004.

Esse processo avaliativo se dá por *campus*, com metodologia por amostragem e, atualmente utiliza o SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública). As respostas são tabuladas e apresentadas nos relatórios de autoavaliação. Mas, do período 2000-2008, só obtivemos acesso aos relatórios referentes aos anos de 2006 e 2007. A AE foi abordada no questionário de avaliação desses relatórios na dimensão Ensino, Pesquisa e Extensão e políticas de atendimento a estudantes e egressos. No ano de 2006, o relatório não apresenta os dados sobre a avaliação da AE porque considerou como amostra apenas as cinco questões melhores avaliadas. No relatório de 2007, apresentou-se os índices médios das respostas sobre a AE, comparando-se com os resultados obtidos em 2005. Em 2005 a resposta *muito bom* teve índice de 0,34 e em 2007 a mesma resposta teve índice de 0,49.

Diante disso, considerando os poucos dados de autoavaliação dos relatórios, buscamos nos demais documentos em análise outras inferências avaliativas sobre a AE. Observamos então, que o documento Proposta Curricular (ETFRN, 1997, p.46) relata dificuldades do setor na época, representando uma avaliação crítica significativa. Consta nesse texto que a Coordenação de Apoio ao Estudante e a Coordenadoria de Atividades Sócio-Culturais, na Divisão de Serviço Social e no Serviço de Saúde, enfrentavam dificuldades com: excesso de burocracia, "[...] primazia do atendimento às solicitações dos demais laboratórios, em detrimento do laboratório de artes"; "[...] baixo valor estabelecido para o pagamento da bolsa de trabalho e a inexistência de critérios para a definição do valor correspondente à referida bolsa", atendimento odontológico apenas dos alunos dos níveis I e II.

Sobre o atendimento das necessidades do setor de Artes, como comentamos anteriormente, a promoção de ações nessa área em instituições dessa natureza em geral não é objetivo central. Assim, o texto em tela explicita a prática da política como espaço de disputa de recursos e agilidade no atendimento das necessidades, percebendo-se a diferenciação entre as áreas tecnológicas e de artes. Outro ponto importante para a AE nesse texto é a questão das bolsas – valor e critérios para definição do valor, por exemplo. Nesse caso, constam inclusive indicações das medidas a serem tomadas para solucionar essas dificuldades:

> No que diz respeito à Divisão de Serviço Social, aponta-se como condição primordial para a superação da problemática vivenciada, a definição de critérios para a fixação do valor correspondente à bolsa de trabalho, de modo a permitir uma retribuição financeira condigna, ensejando ao aluno, participante desse Programa, condições para o desenvolvimento de atitudes e habilidades essenciais à sua formação profissional.
> Considera-se, também, uma prioridade do Serviço de Saúde a ampliação do tratamento odontológico completo, **no sentido de beneficiar a todos os alunos da Escola**. Convém, ainda, intensificar as campanhas de educação para a saúde tão necessárias à obtenção de informações que ajudem na prevenção e tratamento de doenças (ETFRN, 1997, p.46).

No caso da problemática da bolsa, entendemos que o setor demonstra requerer a necessidade de uma regulamentação para os programas. Mas, essa regulamentação só vem se dar no ano de 2007, ainda sem especificar critérios para o valor da bolsa, apenas delega o poder de definição ao Conselho Diretor da Instituição e a depender da dotação orçamentária anual (art. 6º e 7º, resolução n. 25/2007). Destacamos também o trecho que revela certa focalização de atendimento odontológico na época - *apenas os alunos dos níveis I e II*. O próprio texto indica tal atendimento como limitação do setor e aponta a necessidade de ampliação desse atendimento como prioridade. Com isso, vemos que os dilemas de capacidade de atendimento e regulamentação constam como elementos de avaliação no discurso da instituição desde 1997. De toda forma, tais elementos poderiam ser melhor aproveitados se não fossem tomados isoladamente no documento, mas fundamentassem os planejamentos anuais dos setores num movimento de retroalimentação entre avaliação e planejamento.

Mas também buscamos identificar outras dimensões de avaliação da AE nos relatórios de gestão dos anos 2000-2008. Destacamos alguns trechos dos textos e apresentamos no quadro 7, a seguir. Os anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2006 não constam no quadro porque os respectivos relatórios não apresentaram aspectos de avaliação. Como já dito, esses documentos, em geral, restringem-se à apresentação de dados quantitativos. Claro que documentos como relatórios, em geral, não são analíticos. Porém, em alguns deles, como os

dos anos de 2005 e 2008, esse caráter aparece mais fortemente, o que permite melhor articulação entre os dados apresentados.

Quadro 7: Avaliações da política de AE nos textos dos relatórios (2000-2008)

Ano	Trechos dos relatórios de gestão sobre concepção da política
2005	O exercício de 2005 foi um ano atípico para a Instituição, considerando os seus mais de cem dias de greve. Mesmo assim, em função de esforço extra e do compromisso da comunidade com os objetivos educacionais da Casa, foram implementadas cerca de 90% (noventa por cento) das ações planejadas, alcançando-se resultados satisfatórios nos diversos projetos programados e indicadores da gestão.
2007	A Ação de auxílio alimentação atendeu em média 400 alunos por mês, mas seria necessário atender muito mais, o que não foi possível em 2007, considerando a indisponibilidade orçamentária, pois os recursos para a manutenção normal da Instituição com os contratos consomem uma parcela expressiva do orçamento. Contudo, a ação aconteceu durante todo o exercício e, dentro da realidade orçamentária, atendeu muito bem aos **alunos carentes** em 2007. (p.32)
2008	A Assistência ao Educando também experimentou avanços, pois foram realizadas várias ações de caráter social, educativo e cidadão, que permitiram a inserção dos alunos em diversos programas, de modo a garantir, dentre outros benefícios, acesso a bolsas, acompanhamento médico, participação em eventos sócioculturais. Devem-se ressaltar também as ações de inclusão de alunos com necessidades educacionais Especiais (p.30) Em 2008, essa ação atendeu uma média 5.200 alunos nos diversos programas sociais da Instituição. Em suma, a ação foi executada normalmente durante todo o exercício, e foram atingidos os objetivos em 83,9%.

Fonte: relatórios de gestão (CEFETRN, 2006; 2007; IFRN, 2009).

Como vemos, o trecho do ano de 2005 refere-se a uma avaliação geral da instituição. A avaliação é bastante positiva, uma vez que considera que 90% do planejamento foi executado, mesmo enfrentando mais de 3 meses de greve[58]. Em 2007, o trecho também contém avaliação positiva, mesmo com limitação orçamentária. Mas, denota certo tratamento ainda assistencialista aos alunos atendidos nomeados aí de *carentes*.

Somente em 2008 o texto apresenta avaliação mais específica sobre a AE, ressaltando o amplo leque de ações e seu caráter educativo e ainda apresenta o percentual alcançado das metas planejadas - 83,9% - sem apontamentos das razões desse percentual. Contudo, pelo contexto de transformação institucional nesse período na instituição, é possível considerarmos as dificuldades de burocracias e flexibilidade de alocação de recursos que são apontadas em outros trechos dos relatórios. Apesar disso, considerando o número de estudantes atendidos

58 Esclarecemos que, ainda que o estado grevista dos servidores da instituição impeça o prosseguimento normal do atendimento educacional, essa medida também corresponde atualmente a uma ação político pedagógica que, além de reivindicar melhores condições de trabalho, também defende o direito à educação de qualidade.

conforme indicado nesse trecho - 5.200 -, calculamos que eles representam um percentual de 82,71% do total de alunos com renda familiar de até 3 salários mínimos na instituição nesse ano de 2008. Esse pode ser considerado um dado positivo em termos de capacidade de atendimento amplo dos estudantes em desvantagem socioeconômica na instituição (uma vez que aí não se explicita quais os atendimentos e quais as demandas). Entretanto, numa perspectiva universalista do atendimento de AE, esse número de alunos corresponde a apenas 42,58% do total de estudantes matriculados nesse ano. Ou seja, demonstra uma parcela significativa de estudantes possivelmente sem AE. Diante disso, o que é possível afirmarmos é que, as indicações avaliativas da AE nos textos dos relatórios de gestão são essenciais para a consecução da própria política. De toda forma, é importante que tais indicações sejam construídas a partir de análise mais aprofunda (relacional) dos números com os objetivos e efeitos esperados dessa política.

Outra avaliação da política de AE dessa instituição foi feita pelo Tribunal de Contas da União em 2005. Segundo Skeete (2013), o foco dessa avaliação foi a perspectiva de inclusão social da instituição. O Relatório de Auditoria do Tribunal registra que a prática da política de inclusão tem muitos elementos positivos, "especialmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda" (TCU, 2005, p.81)[59]. O estudo considerou os dados do perfil socioeconômico dos alunos da rede federal entre os anos de 1995 a 2003, e verificou que o programa do CEFET-RN de preparação para o processo seletivo de alunos provenientes do ensino fundamental público – Pro-Cefet - e seu sistema de cotas:

> [...] dá oportunidade a jovens pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos que, de outro modo, não teriam acesso à educação profissional. Ao ingressar nos Cefets, esses estudantes passam a ter nova perspectiva de vida, diante da possibilidade de profissionalização e de prosseguimento dos estudos. Por terem tido um ensino fundamental deficiente, cursado em escolas públicas, a falta de base é uma dificuldade inicial a ser superada por esses alunos para acompanhar as aulas, o que dá causa a repetências, principalmente no primeiro ano do curso nos Cefets. O empenho desses alunos para permanecer nas Ifets juntamente com aulas de reforço oferecidas por muitas delas, todavia, resultam, muitas das vezes, em um desempenho melhor desses alunos em relação ao dos que ingressaram pelo concurso normal (...). Isso demonstra o sucesso dessa boa-prática que, por isso mesmo, merece ser encorajada e expandida para as demais instituições, como forma de inclusão de grupos socialmente desfavorecidos na educação profissional. (TCU, 2005, p. 84 *apud* SKEETE, 2013)

59 Trechos do Relatório de Auditoria, elaborado pela analista Carla Ribeiro da Mota, pelo diretor Márcio Gleidson Chaves de Sales e por Vanda Lídia Romano da Silveira, com o objetivo de avaliar aspectos de natureza operacional e de legalidade do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), a cargo da Setec/MEC, foram publicados no *Diário Oficial da União* de 09/05/2005.

Como vemos, nos termos da avaliação do TCU, a política de cotas e AE do IFRN tem efeitos de mudança de perspectiva de vida dos estudantes de classes populares, ou seja, mesmo que os cotistas enfrentem dificuldades iniciais no ensino-aprendizagem, a formação recebida na instituição lhes permite melhores perspectivas de vida, fato também observado entre outros grupos populares, nos estudos de Zago (1998; 2006). Verificar os efeitos sobre as desigualdades e no sentido de justiça social é essencial na análise do ciclo das políticas, como defendem Ball (2006) e Mainardes (2006).

Já no âmbito interno, o CEFET-RN realizou estudo no ano de 2007, para observar as repercussões da política de cotas. Skeete (2013, p. 43) relata que o foco foi o rendimento acadêmico dos alunos – observaram "as médias dos alunos dos cursos técnicos integrados ao longo dos quatro anos de duração do curso". Os dados coletados demonstraram uma melhoria nas notas dos alunos cotistas ao longo do período, equiparando-se ao nível dos outros estudantes. O relatório conclui que "os alunos com maiores dificuldades iniciais acabam se superando, e o grande resultado disso é um viés de justiça social que resgata os indivíduos através da educação." (CEFET-RN, 2008 *apud* SKEETE, 2013, p.43-44).

Como vemos, também nessa avaliação interna a questão de justiça social é reconhecida e valorizada com base na melhoria dos rendimentos escolares dos alunos cotistas. Destacamos aqui que, nessa época, quando a lei nacional de cotas ainda não era vigente, construía-se o debate no país a respeito dos possíveis efeitos dessa política e muitos grupos de oposição à política utilizavam o argumento do rendimento acadêmico. Nesse sentido, resultados como o dessa avaliação, se tornam importantes também como defesa de políticas de democratização dos direitos sociais.

Sintetizando as questões até aqui tratadas, ressaltamos que, nesse capítulo, buscamos resgatar a construção da política de AE do IFRN até o ano de 2008, considerando suas articulações com a política institucional mais ampla. Com isso, pudemos perceber que a história da política de AE nesse período refletiu tanto as perspectivas quanto as contradições da política educacional nacional, que lidou com diferentes contextos de influência e de estratégias, ao longo das épocas.

Dessa forma, verificamos que a AE nesse período não se constituiu enquanto política formal no interior da instituição, embora detivesse alguns instrumentos basilares: uma concepção ora implícita, ora pouco explícita; um corpo de profissionais que desenvolviam as ações, recursos financeiros específicos no orçamento institucional, alguns documentos regulamentadores, como os Programas de transporte e iniciação ao trabalho. Nesse sentido, a AE alcançou uma sistematização e estruturação importantes, inclinando-se para a articulação

com a proposição político-pedagógica da instituição: de formação integral, cidadã, de democratização do acesso e permanência do ensino público, recobrindo largo âmbito de necessidades estudantis (alimentação, artes e outros), mesmo antes da criação do PNAES, que prevê tal composição da AE. De toda forma, tal estruturação foi bastante lenta, uma vez que, desde 1997, menciona-se a necessidade de regulamentos e apenas em 2007 aprovou-se documento de dois programas da AE.

Em termos de atendimento das demandas, observamos que, mesmo com número significativo de atendimentos nas várias áreas da AE, o percentual de atendimento é muito pequeno em relação ao número de interessados e ao número do público elegível. Todavia, o discurso institucional é pela ampliação do atendimento, como no caso da odontologia e de programas de bolsas. Nesse sentido, vimos que a questão financeira também foi uma fragilidade da AE, posto que, mesmo com crescimento do valor dos recursos alocados ao longo do período, não representou ganho significativo frente ao processo de expansão vivido a partir do ano de 2006. Assim, além do aumento de recursos, consideramos que algumas ações precisam de regulamentação sobre os critérios e formas de atendimento, a exemplo da concessão de fardamento escolar, óculos de grau, material didático, o que pode contribuir inclusive com os trâmites de planejamento financeiro e execução.

Com isso, os discursos da política aqui retratados revelam as lutas e contradições, entre concepções e práticas, ora assistencialistas ou compensatórias e focalizadas, ora voltadas à democratização do direito à educação e consecução de uma formação integral. De toda forma, a construção desses discursos foi tecendo a história de forma dinâmica, posto que é dialética, e potencializou as possibilidades de melhoria da permanência escolar estudantil, uma vez que o discurso institucional proclamou, em diversos textos que analisamos aqui, o esforço pela democratização do direito à educação de qualidade, através de programa de cotas para a escola pública antes mesmo da lei federal. Além do que, também defendeu o reconhecimento do valor das diferenças e a necessidade de remover as barreiras para uma inclusão socioeducacional. Portanto, consideramos que houve uma recontextualização do discurso da AE através de processos de intertextualidade da política educacional do contexto de influência, mas, também através de reinterpretação da história institucional e das mobilizações por um projeto de EPCT integral e emancipatória.

6. CONTEXTO DE MUDANÇAS INSTITUCIONAIS E DA AE NO PERÍODO 2009-2015: NOVA RECONTEXTUALIZAÇÃO E/OU MUDANÇA DISCURSIVAS?

Esse capítulo apresenta os dados analisados que permitiram identificar as mudanças na política de AE do IFRN a partir da mais recente transformação institucional – IF –, o processo de expansão e interiorização nacional da rede de EPCT, e o estabelecimento do PNAES. Analisamos os textos e dados institucionais da política de AE referentes ao período 2009-2015 com base no arcabouço teórico-metodológico já anunciado[60]. É importante lembrar que tal período insere-se no contexto de implementação da obrigatoriedade do Ensino Médio para os jovens da faixa-etária entre os 15 a 17 anos, ao lado de um processo de expansão do Ensino Superior, os quais representaram significativa mudança na política educacional nacional como um todo e com a nova institucionalidade dos IFs.

Quanto a AE, no âmbito do IFRN, a partir da análise documental, verificamos que foi estabelecida uma nova estruturação do setor responsável através da criação de uma Direção, também foi formulado o Plano de AE como regulamentação da política, dentre outras inovações. Dos documentos institucionais, verificamos que o PDI (IFRN, 2009) foi um dos primeiros textos construídos no IFRN nessa recente institucionalidade, mas não contemplou um item específico sobre a AE. De toda forma, a AE é demarcada em vários trechos do texto, além do que esse documento se propôs como orientador e articulador dos outros documentos e ações do IFRN e seu conteúdo sinalizava para a intenção de um processo coletivo para a construção dessa nova identidade. Trecho desse texto explica que tal Plano de Desenvolvimento:

> [...] representa o esforço do IFRN em pensar seu desenvolvimento, em curto e médio prazo, de uma forma planejada coletivamente. Para oportunizar tal reflexão, além da criação de uma página virtual com *link* no sítio institucional e da disponibilização do correio eletrônico, foram realizados, em distintos momentos, seminários, audiências públicas e reuniões, através dos quais os diversos segmentos que compõem o Instituto puderam colaborar com críticas, sugestões e proposições embasadas em suas competências técnicas, políticas, acadêmicas e profissionais (IFRN, 2009, p.5).

Como vemos nesse trecho, a construção do discurso oficial da instituição da sua política de desenvolvimento se fez com diferentes momentos e meios de participação e considerou as dimensões de conhecimento dos envolvidos. Nesse sentido, consideramos que o texto dessa

60 Relatórios de gestão, o PPP de 2012, o PDI 2009-2014, PDI 2014-2018, o Plano de AE do IFRN, os editais dos programas, as entrevistas com gestores.

política de desenvolvimento pode representar tanto a síntese dos projetos dos atores institucionais como o caminho de remodelamento institucional para atendimento das prerrogativas de criação do IF. Além do PDI, o IFRN também construiu um Plano específico de AE. Esse Plano foi aprovado pela Resolução N^{o} 23/2010-CONSUP, publicado em dezembro de 2010. Na estruturação do documento, encontramos conceitos e perspectivas legais, princípios, diretrizes, objetivos, ações, metas e Recursos Humanos disponíveis e julgados necessários. Esse Plano (IFRN, 2010, p.8) é proposto com a função de:

> [...] sistematização de todas as ações, serviços, projetos e programas que conformarão a assistência estudantil no âmbito do IFRN; consolidação da concepção da assistência estudantil enquanto concretização de um direito social rompendo o estigma do favor, da tutela ou do assistencialismo; fortalecimento da articulação entre os diversos setores que desenvolvem a política de assistência estudantil através de um trabalho contínuo e sistemático e; definição de um sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, serviços, projetos e programas realizados pela assistência estudantil.

Esse discurso demonstra a intenção de efetivar um distanciamento de um tipo de prática de política que não considera as políticas sociais como direito (SPOSATI, 2007). Diante disso, os dados mostram que se ampliaram os espaços de representação dos discursos sobre a política de AE, então regulamentada e com seus fundamentos mais explícitos e articulados com a política maior da instituição. Essa estrutura é preparada para o norteamento do trabalho na nova estrutura institucional e de expansão. Assim, o plano de AE (IFRN, 2010, p.8) registra que houve um "aumento das demandas tradicionais da assistência estudantil e o surgimento de novas demandas sociais, o que impõe a assistência estudantil o desafio de dar respostas a uma realidade totalmente dinâmica [...]".

A interiorização do IFRN ocorreu nesse período de 2009-2015 através da criação de mais 17 *campi*, recobrindo 14 microrregiões do estado (consultar anexo 1). Boa parte desses municípios enfrentam precárias infraestruturas de serviços de saúde, transporte e educação, o que gera maiores dificuldades de usufruto dos direitos sociais. Nas palavras da gestora 1, o acesso dessa população a um IF é muitas vezes uma oportunidade única na região, em termos de qualificação profissional:

> *Agora, hoje o que a tem visto e aí eu, eu digo com propriedade, com essa expansão, né? Essa expansão da rede, que a gente tem chegado lá em municípios...que tem o IDH baixo, onde atende vários municípios também de... De... De IDH baixo. Então você sente isso muito latente. Então você sente uma necessidade maior, certo? Porque você, você... A instituição tá lá e tá vindo muita gente que não tinha oportunidade... E eu gosto muito de*

> *observar né? E uma das coisas que,... Que às vezes eu parava, eu sentava ali numa praça de conveniência que tem, e eu ficava observando assim os alunos e eu dizia: Meu Deus, se eles alunos não estivessem aqui agora, se não tivesse esses institutos, a onde esses alunos estariam? Né?... Então você vê essa mudança e você vê essa necessidade de assistência pros alunos em determinados campus.* (gestora 1)

De fato, uma das funções sociais da rede de EPCT nesse período, por meio da expansão foi a dinamização das cidades do interior, através do acesso à educação profissional de qualidade (MEC, 2008). Claro que isso implicou, ainda, na maior visibilidade dos problemas estruturais dessas cidades. Assim, a estrutura da política de AE dos IFs acaba se tornando uma política importante de acesso aos direitos sociais, antes mesmo da fase de interiorização, como já verificamos no capítulo anterior. A consubstanciação disso também está posta nos relatórios de gestão desse período através de, inclusive, recorrente reafirmação literal da necessidade de atendimento dos estudantes através de ações de AE. O texto abaixo aparece nos relatórios tanto de 2012 (IFRN, 2013, p. 186) como no de 2013 (IFRN, 2014, p.202):

> Torna-se claro que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o processo de interiorização das unidades de ensino, somados ao processo de democratização do acesso, através das políticas de cotas, ao mesmo tempo em que oportuniza novas perspectivas de formação profissional, de difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, também impõem à Instituição o grande desafio de dar resposta a uma realidade social complexa oriunda de uma maior diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes nos seus diferentes cursos e consequentemente o surgimento de demandas sociais com a necessidade urgente de atendimento.

Outro documento importante do período 2009-2015 trata-se do seu PPP (IFRN, 2012), que foi construído de forma "coletiva e participativa" durante os anos de 2009 a 2012. Esse processo também incorporou as mudanças da institucionalidade que implicaram na revisão da função social da instituição, da estruturação pedagógica e suas perspectivas de formação. Claro que a identidade institucional estabelecida processualmente ao longo do centenário de sua existência não foi abandonada ou rompida abruptamente com o estabelecimento do IF, mas entremeia-se e influi entre as mudanças. Assim, esse PPP (IFRN, 2012) apresentou concepções, princípios e diretrizes de cada política institucional, considerando a sua história e incluindo a AE com uma política específica. Nesse sentido, a marca maior desse documento é a explicitação da mais nova transformação institucional e a reconstrução identitária articuladas ao histórico já instituído, como ilustrado no trecho a seguir:

> A nova institucionalidade do IFRN, atribuída a uma Instituição educativa centenária, está alicerçada em valores, tradições, práticas, inter-relações sociais, funções sociais, áreas de atuação, públicos-alvo, prestígio social e inserção no projeto microssocial e macrossocial. A esse cenário, acrescente-se que as mudanças implementadas trouxeram novos componentes de gestão administrativo-pedagógica articulados ao processo institucional de expansão e de interiorização. Trata-se de uma re(construção) identitária que, necessariamente, demandou ser balizada pelos princípios da gestão democrática, da participação e da inclusão social, em virtude do encargo simbólico da cultura construída. (IFRN, 2012, p.18-19).

Tal trecho evidencia um discurso que articula o novo e o velho – experiências antigas e novo contexto de influência que vem requerer mudanças na própria política de AE, passando a denominar as práticas de AE como uma política. Além disso, reafirma-se a democracia como princípio – uma intertextualidade da política nacional desde o texto da CF/88 até a lei de criação dos IFs. Sabemos que o debate sobre a democratização da gestão educacional é bandeira de luta do campo educacional, sobretudo, a partir da década de 1980, com a redemocratização do país e desde então vem ganhando maior permeabilidade nos dias atuais, ainda que com várias contradições[61] (DOURADO, 2007; CURY, 2002) Como discutimos em capítulo anterior, tais perspectivas também foram postas por movimento nacional no CONIF como essenciais na gestão do PNAES-EPCT. Portanto, entendemos que a prática da gestão dos IFs como um todo está diretamente interligada à prática da gestão da AE. Assim, no caso do IFRN, consideramos que o discurso do PPP (IFRN, 2012) também seja construtor dos fundamentos da gestão da AE, elemento que, dentre outros, analisamos nos tópicos seguintes.

6.1 Conhecendo a concretização da nova institucionalidade a partir do perfil de atendimento entre os anos 2009-2015

Como já mencionamos o período entre anos 2009-2015 é o momento de maior expansão da instituição, conforme política da rede de EPCT na época. Nesse sentido, o aumento do número de matrículas observado na tabela 9, a seguir, é representativo disso. Então, vejamos:

61 Dourado (2007, p. 939-940) afirma que: "No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação".

Tabela 9: Alunos Matriculados no IFRN por níveis e modalidade de ensino (2009-2015)

Níveis de Ensino	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
Técnico integrado ao nível médio	4633	6.188	6.826	6.112	7.560	8.569	11722
Tecnológico	1334	1.088	1.297	1.504	1.896	1.965	2595
Subsequente	3687	4.008	4.782	5.113	6.115	5.021	8280
Licenciatura	796	1.206	1.434	1.903	2.132	1.741	2080
Pós-graduação	1101	1.299	286	293	1.347		493
PROITEC/PROEJA FIC	6253	6.455	-	-	-	130	93
PROEJA Médio Integrado	-	-	1.618	-	1.265	1.040	1142
Formação Inicial e Contin. de Trabalh.	6.253	6.455	9.459	9.583	8.091	8.134	6299
Total	**17.804**	**20.244**	**23.451**	**24.508**	**28.452**	**26.849**	**32.704**

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016) e PDI (IFRN, 2014)

Reiteramos também que a lei n. 11.892/2008 determina que os IFs garantam a oferta de 50% de suas matrículas na Educação Básica, 20% no Ensino Superior. Isso explica a variação do quantitativo entre as modalidades de ensino. Destacamos ainda, que a nomenclatura e regulamentação legal dos níveis e modalidades da educação profissional também foram modificadas nesse período de nova institucionalidade, através da lei n. 11. 741/2008[62], embora essa organização já se apresentasse parcialmente contemplada nas ofertas dos anos anteriores, como vimos na tabela de matrículas referente aos anos de 2000 a 2008.

Segundo o PDI (IFRN, 2009), em 2009, a instituição ofertava 40 cursos técnicos, 3 licenciaturas, 14 cursos superiores de tecnologia e 5 cursos de pós-graduação *lato sensu* e encaminhava a criação de outros. O mesmo documento também esclarece que tais ofertas e sua distribuição entre os *campi* se deu através de análise das "demandas socioeconômicas do pólo [microrregião] onde estão instalados, bem como os novos horizontes econômicos e sociais apresentados para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte" (IFRN, 2009, p.19). Essa medida é condizente com as diretrizes da política nacional de expansão da rede de EPCT, que destacou a importância da relação entre IFs e territórios locais para o desenvolvimento do país, considerando a melhoria da vida das pessoas:

62 Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

> [...] é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construírem "por dentro delas próprias" alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2008, p.23).

Nesse mesmo sentido, também compreendemos a importância do acompanhamento do *Perfil Socioeconômico da Clientela* (PSC) apresentado nos relatórios de gestão da instituição – como forma de melhor conhecer o público atendido, melhor planejar as ações necessárias para o atendimento de qualidade e acompanhar se é coeso com as finalidades da instituição.

Aqui apresentamos os dados referentes aos anos de 2009 a 2015 na tabela 10, com uma mudança de metodologia na construção do perfil a partir do ano de 2011, conforme os relatórios de gestão.

Tabela 10: Alunos matriculados no IFRN por faixa de renda familiar (2009-2010)

Ano	Descrição	Faixa de renda familiar com base no salário mínimo				Total de Alunos
		Até 3	De 3 a 5	De 5 a 10	Acima de 10	
2009	Nº matriculados/Classe de renda familiar	11803	3643	1684	674	17804
	Indicador de PSC	66%	20%	9%	4%	100%
2010	Nº matriculados/Classe de renda familiar	13938	3973	1708	624	20244
	Indicador de PSC	69%	20%	8%	3%	100%

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2011).

Como observado também na fase anterior, a faixa de menor rendimento (até 3 salários) responde pelo maior percentual de matriculados, apresentando pequeno aumento – em 2010. Por conseguinte, as faixas de rendimento mais altas (de 5 a 10; acima de 10 salários) tem os menores percentuais, ocorrendo queda no ano de 2010. Quer dizer, nesse período, há uma menor diversificação de faixas de renda familiar dos estudantes do que no período 2000/2008.

No texto de avaliação crítica do relatório de 2010 (IFRN, 2011, p. 50), a instituição atribui esse quadro também ao interesse das classes populares em terem acesso a esse tipo de ensino. Nas palavras do texto:

> [...] a estratégia institucional de oferecer ensino gratuito de qualidade para alunos oriundos de escola pública encontra uma grande aceitação das famílias socialmente mais desfavorecidas, principalmente com a implantação dos novos *Campi*, distribuídos em diversas mesorregiões do Rio Grande do Norte.

O discurso institucional destacado evidencia que o processo de interiorização parece contribuir com a democratização do acesso, atendendo a maiores camadas de estudantes provenientes da escola pública, inclusive estudantes de famílias economicamente desfavorecidas, as quais, nesse caso, estão conquistando a oportunidade de uma escolarização de qualidade. Nesse sentido, a política de AE se faz ainda mais necessária de ser garantida para esse público como forma de confirmar esse direito à educação.

A seguir, apresentamos os dados de renda dos anos 2011 a 2015 na tabela 11. De acordo com o texto do relatório de gestão de 2011, uma nova metodologia foi aplicada em pesquisa com os estudantes ingressantes naquele ano na instituição[63]. Metodologia essa que se adequou à regulamentação do PNAES e outras políticas sociais[64], considerando a faixa de renda prevista como caracterizadora do público prioritário do PNAES - renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio – (BRASIL, 2010, art. 5º). Mais uma vez, isso representa a articulação do contexto de influência nacional com a política local. Assim, temos:

Tabela 11: Percentual de alunos matriculados no IFRN por renda familiar *per capta* (2011-2015)

Faixa de renda *per capta* familiar com base no salário mínimo	2011	2012	2013	2014	2015
Até 0,5 (exclusivo)	64,00	60,97	57,28	55,17	63,82
Entre 0,5 e 1 (exclusivo)	0,00	23,88	26,24	26,58	22,60
Entre 1 e 1,5 (exclusivo)	18,00	7,57	8,56	9,27	6,83
Entre 1,5 e 2 (exclusivo)	0,00	3,00	3,32	3,67	3,18
Entre 2 e 2,5 (exclusivo)	6,00	2,08	1,96	2,34	1,22
Entre 2,5 e 3 (exclusivo)	0,00	0,81	1,06	0,86	0,89
Maior ou igual que 3	9,00	1,71	1,58	2,11	1,46

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2016).

Como vemos, a predominância de faixa de renda em todos os anos é a faixa até meio salário-mínimo *per capita, mesmo ocorrendo leve variação em queda entre os anos 2013 e 2014*. Já considerando a totalidade de faixas de renda *per capita* até um e meio salário mínimo, observa-se que, em 2011, esse percentual atingia um total de 82% dos estudantes matriculados; em 2012, 92,42%; em 2013, 92, 08%; em 2014, 91,02%; e, em 2015, 93,25%

63 E, "a mudança de metodologia produziu algumas inadequações em determinadas faixas salariais, mas já estão sendo implantadas medidas para corrigir o fato e produzir um indicador mais preciso em 2012" (IFRN, 2012, p.91).**Equação de cálculo:** $PSC=Alunos\ matriculados\ por\ classe\ de\ renda\ familiar$ per capta/$Alunos\ matriculados\ com\ caracterização\ x$ 100 (IFRN, 2015, p.173)

64 Esse indicador também é utilizado nos sistemas SISU, FIES, PROUNI e programas sociais como o BPC, Bolsa Família, etc.

desses estudantes, o que em tese representaria um patamar de cobertura dos programas de AE, ao mesmo tempo em que demonstra o grau de precariedade socioeconômica dos alunos. É interessante considerar que tal quadro de desigualdade socioeconômica é um reflexo também da conjuntura político-econômica do país e do estado do RN, que se compõem de alto percentual de rendimentos provindos de atividades informais dos trabalhadores ao lado do crescente desemprego. O texto do Plano de AE do IFRN, inclusive, ressalta a necessidade de compreender-se esse quadro como resultado estrutural dessa sociedade, vejamos:

> O tema assistência estudantil reveste-se de grande relevância e atualidade, uma vez que estudos têm comprovado que a pobreza e a miséria em nosso país não são resultantes apenas da escassez de recursos, mas são fenômenos que, na verdade, refletem o perverso padrão de distribuição de renda, sobretudo porque, além de elevada, a desigualdade no Brasil tem demonstrado uma impressionante rigidez. Neste contexto, a assistência estudantil torna-se um mecanismo relevante para a mudança deste cenário, principalmente considerando a política de expansão e de inclusão das Instituições Federais (IFRN, 2010, p. 4).

Como tratamos em capítulos anteriores, a política de AE se aproxima da caracterização das políticas de inserção ou inclusão social que se expandiram no Brasil e no mundo a partir da crise de 1970 e mais expressivamente nos anos de 1990 em diante. Nesse sentido, o reconhecimento da persistência estrutural das desigualdades como questão social que afeta a escolarização, como vemos nesse trecho do Plano de AE, é importante como forma de situar-se tanto a legitimidade da política quanto sua orientação em prol da intervenção sobre essas desigualdades no campo educacional.

Ainda sobre os percentuais de PSC, salientamos que são relacionados ao número de estudantes matriculados que responderam ao questionário de caracterização socioeconômica, ou seja, em geral, não corresponde à totalidade do alunado matriculado desses anos. Isso implica dizer que, mesmo esse alto índice de estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio pode ainda não contemplar todo o alunado em situação de vulnerabilidade social, uma vez que ocorrem casos de estudantes que preferem não buscar a AE mesmo sendo público-alvo prioritário, um trecho do relatório de gestão de 2014 (2015, p.114) afirma: “Só um percentual de 42,91% dos inscritos na assistência estudantil, na situação de vulnerabilidade social, buscam os meios de atendimentos”.

De toda forma, diante dos números obtidos, percebemos que propiciar condições de permanência com sucesso na instituição, garantindo o atendimento de necessidades básicas desse público é um desafio significativo. Na perspectiva da instituição, conforme texto do relatório de 2011 (IFRN, 2012, p. 91), esses números já:

> [...] vêm confirmar a política de inclusão social que vem sendo praticada pelo IFRN nos últimos anos, bem como a necessidade de ações implementadas no âmbito do IFRN para atender a usuários provenientes de classes menos favorecidas economicamente, [...] conforme prevê o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito das instituições públicas federais de ensino.

Mas, o discurso que destaca o atendimento quantitativo dos alunos como prática de política de inclusão social incorre na concepção de inclusão como meramente garantidora do acesso ao ensino. Assim, as ações de AE para a permanência escolar são tomadas como uma questão adjacente. Cabe esclarecer que a inclusão como efetivação do acesso ao ensino é elemento essencial para a democratização da educação porque pode desencadear efeitos de segunda ordem, como a mudança nos padrões de justiça social, tal como consideram Ball e Mainardes (2011). De toda forma, como vimos, a política educacional nos idos da década de 1990 cunhou alguns sentidos para a terminologia *inclusão social*, ressaltando a dimensão do acesso, deixando restritas as preocupações com a permanência (SHIROMA, CAMPOS & GARCIA, 2005).

Ainda assim, as dificuldades para dar conta da inclusão social aparecem em outro contexto discursivo, explicitando os limites entre o que foi definido e a prática da política. Vejamos o trecho a seguir:

> Os valores da renda per capita dos estudantes corroboram a existência de uma demanda reprimida, e por consequência o desafio de atendê-los com um orçamento que não nos permite sanar em 100% tal demanda. Isso nos traz uma função árdua: selecionar dentre os vulneráveis os mais vulneráveis. Esse quadro é resultante de uma realidade social com graves problemas, dentre os quais se destacam: municípios que não disponibilizam aos estudantes meio de transporte para o seu deslocamento até instituição, transferindo toda a responsabilidade de permanência dos mesmos.

O discurso traz dois elementos centrais para o debate sobre a AE: 1) os processos de seleção para acesso à política de AE; 2) o regime de colaboração entre os entes do Poder Público para a garantia da permanência escolar. Sobre o item 1, apoiados na perspectiva da focalização *progressista/redistributiva*, como concebida por Silva (2001; 2008), constata-se que "*selecionar dentre os vulneráveis os mais vulneráveis"* trata-se de estratégia das políticas *neoliberais.* É claro que a justificativa de tal prática destaca a magnitude da questão social no contexto da sociedade em que a escola passa a ser apenas paliativa, posto que, por um lado, não possui função prioritária de resolução dos problemas sociais e, por outro, não encontra apoio (efetivação, na verdade) das outras políticas sociais.

Temos então como agravante disso, a atual situação sobre o item 2 mencionado. Até o momento, não temos no Brasil uma regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, prevista no § único do artigo 23, da CF/88. Segundo Cury (2002, p.173), a definição desse regime:

> Trata-se de matéria da mais alta importância e significado para o conjunto das ações públicas e, em especial, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A feitura desta lei complementar possibilitaria o aprimoramento na sistematização das competências a fim de coordená-las de modo claro.

Essa avaliação se confirma no caso da AE do IFRN que, como já mencionamos, enfrenta a tensão da ausência da responsabilização sobre o transporte escolar dos estudantes da rede federal, por exemplo. Cury (2002, p.176) explica que tal tensão está:

> [...] entre os direitos proclamados, o dever do Estado e a sustentabilidade de ações na área. Esse campo de tensão não tem saída sem o concurso de uma discussão e efetivação posterior do significado do que vem a ser princípio da colaboração recíproca entre os entes federativos posto na Constituição e na LDB.

Nesse sentido, a necessidade de regulamentação do regime de colaboração urge, inclusive, como forma de estabelecer melhores parâmetros para a definição das necessidades estudantis e intervenções através da política de AE. Já retomando a questão da democratização da gestão na nova estrutura organizacional, tal como no período anteriormente analisado, nos anos de 2009 e 2010 os relatórios apresentam dados sobre a participação estudantil[65].

Tabela 12: Relação entre número de alunos matriculados e participantes em colegiados e comissões (2009-2010)

	ANO	
Descrição	**2009**	**2010**
Nº de alunos participantes em colegiados e comissões	436	434
Nº de alunos matriculados	17804	20.244
Indicador de Participação Estudantil	2,45%	2,14%

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2011).

Reiteramos, como já posto no capítulo anterior, que esse indicador é levantado de acordo com a participação dos estudantes nos órgãos colegiados da Instituição, que nesse período seriam: Conselho Superior, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Diretório

65 Nos anos seguintes, de 2011 a 2015, não consta mais a contabilização desse indicador.

Central de Estudantes, Grêmios Estudantis, Centros Acadêmicos, Colegiados de Cursos, Conselho de líderes de turmas e outros. Assim, há que se considerar que, diferentemente do período 2000-2008, a estrutura da instituição nessa fase é bem maior. De toda forma, vemos que o indicador apresenta queda entre 2009 e 2010. Considerando o percentual de 2008 (que era de 3.2%). Claro que o aumento do número de estudantes na instituição como um todo influencia tal relação de queda, uma vez que os números absolutos tem leve aumento. Entretanto, como já comentamos no capítulo anterior, analisar a participação estudantil nos colegiados institucionais através de índices não basta. Portanto, com tais dados temos apenas um mapeamento dos espaços regulamentados dessa participação, mas, outros elementos essenciais tratam-se das significações disso no âmbito institucional como um todo. Assim, destacamos os trechos do texto do PPP (IFRN, 2012) que explicitam que:

> [...] o IFRN busca mecanismos participativos para a tomada de decisão, em seus colegiados, com representantes de todos os segmentos da Instituição e de determinados setores da sociedade civil, perseguindo o objetivo de consolidar uma sociedade democrática, regida pelo princípio da participação e da autonomia. (p.20)
>
> Os órgãos colegiados representativos são, portanto, mecanismos imprescindíveis para se ampliarem e se assegurarem horizontalidade e democratização nas relações de poder, bem como para o efetivo exercício da participação e da conquista de descentralização e autonomia institucionais.
>
> [...]
>
> Porém, a qualidade desejada dos colegiados só pode ser alcançada por meio da existência de canais de manifestação, acessíveis a todos os segmentos da Instituição, para que haja troca de ideias, discussão e deliberação em torno das ações e das decisões, respaldando-as. É mister que uma instituição educativa, na condição de formadora, mantenha coerência entre as concepções que defende e a maneira como direciona, internamente, seus processos decisórios, caminhando sempre na efetivação da gestão democrática da educação pública. (p.59)

O discurso presente nesses trechos demonstra a persistência da preocupação institucional com a gestão democrática, num sentido de zelo quanto ao exercício não apenas na existência dos espaços, mas que esses espaços sejam significados pelas ações dos sujeitos. Nesse caso, há que se considerar que o conteúdo desse PPP avança no debate institucional sobre esse tema, entoando preocupações centrais presentes nos discursos de educadores e de pesquisas sobre a questão em todo o país[66]. Quer dizer, há uma intertextualidade

66 Consultar, por exemplo: CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007; PEIXOTO, Edson Maciel; MENDONÇA, Erasto Fortes. A gestão democrática da educação nas instituições federais de educação profissional e tecnológica (1909-2008). Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/91.pdf

contemplando as vozes das mobilizações em prol de uma efetivação da prerrogativa constitucional da gestão democrática na educação.

Com base nesses dados mais gerais e contextuais sobre a instituição, outros trechos dos documentos também são exemplificações do alinhamento político-pedagógico que observarmos. Destacando-se as pretensas mudanças provocadas com a institucionalidade mais recente, analisamos a definição da função social da época:

> [...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012, p.21)

Como vemos, tal definição também apresenta léxico do campo da democratização educacional, significando o tipo de formação a ser proporcionado aos estudantes: qualidade referenciada socialmente; articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia; formação humana integral/omnilateral; e outros. Os propósitos mais gerais coadunam-se com os balizamentos da LDB 9.394/9, art. 2º, e parecem aproximar-se da proposição da nova institucionalidade, como: exercício da cidadania; perspectiva da igualdade e da justiça sociais (BRASIL, 2008). De toda forma, não observamos grandes mudanças em relação à função social preceituada nos PPPs anteriores.

Destacamos também que nesse PPP a Política de Educação Inclusiva consta como uma das políticas institucionais (IFRN, 2012, p.177). Um tópico desse documento situa a mobilização mundial pela inclusão, considerando-se a valorização da diversidade cultural, política, social e histórica e, portanto, a "adoção de políticas públicas capazes de minimizar barreiras à educação dos estudantes [...] para uma socialização humanizadora" e reitera a previsão constitucional da garantia dos direitos para todos, através da igualdade, sem quaisquer discriminações. No que tange à especificidade do direito à educação, o documento apresenta definição de que:

> [...] Para ser, de fato, inclusiva, a instituição escolar deve considerar as especificidades dos alunos, a fim de possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades de forma isonômica, respeitando as condições cognitiva, afetiva, psíquica, emocional e social. A inclusão é, portanto, o fundamento que contribui para o desenvolvimento das habilidades de todos os sujeitos, possibilitando-lhes, na condição de bem cultural, o acesso aos saberes. [...] O IFRN, além de valorizar o acesso ao conhecimento, busca firmar-se como

> uma instituição inclusiva, que reconhece as diversidades e que incentiva a interação cultural, respeitando as dificuldades, as limitações e as necessidades das pessoas. Nesse sentido, a Instituição objetiva, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia pessoal, do autoconceito e da elevação da autoestima. Almeja, enfim, uma inclusão socioeducacional. (IFRN, 2012, p.180)

Diante disso, consideramos que o documento apresenta definição da inclusão, no sentido da especificidade do trabalho institucional. Objetiva uma *inclusão socioeducacional*, mas acrescenta que tal intento é, na verdade, o fundamento do desenvolvimento de habilidades/aquisição de bens culturais na diversidade, promovidos na instituição. Parece diferir do entendimento mais basilar de inclusão do "colocar dentro de" e também difere dos sentidos de inclusão-excludente ou inclusão para o *governamento* dos corpos, uma vez que o discurso explicitado no texto deixa claro que a perspectiva de desenvolvimento volta-se para uma "autonomia pessoal, do autoconceito".

É importante levarmos em conta que tal construção discursiva se aproxima da política inclusiva do MEC e do debate internacional disseminado nos anos anteriores, como mencionamos nos capítulos 3 e 4. Assim, percebemos intertextualidades com as políticas inclusivas do governo da época[67]. Reforçamos aqui nosso entendimento de que os discursos consubstanciados em textos ou números podem não representar toda a complexidade do contexto da prática, mas, ainda assim, são dimensões dialéticas dos fenômenos em análise. E, no caso de textos como os PPPs, sabemos que são resultado de longos processos de debates, correlações de forças, vivências e reinterpretações sobre a determinação dos sentidos e práticas da política educacional do "chão da escola" (MELO, 2009).

O referido trecho também guarda muitas semelhanças com o PPP (CEFET-RN, 2007) quando reitera a valorização da isonomia de condições e oportunidades de permanência escolar. Mas destacamos ainda trecho que apresenta "diretrizes orientadoras das práticas inclusivas institucionais":

> - Adequação do Programa de Assistência Estudantil a ações sistêmicas, a fim de assegurar o direito social de todos os estudantes para o acesso à escola, a permanência nessa instituição e a conclusão de estudos com êxito;
> - Permanência, ampliação e adequação do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC) e do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
> - Defesa de um currículo integrado, aberto e flexível, que contemple a diversidade, o interculturalismo e o direito ao conhecimento, respeitando as necessidades formativas individuais, locais e regionais;

67 Exemplo: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado em 2003 no âmbito da SECADI/MEC;

- Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à educação inclusiva;
- Construção de espaços formativos inclusivos, com adequação dos tempos (físicos, psicológicos e/ou virtuais), das práticas pedagógicas, dos horários e das instalações (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio, tecnologias assistivas, etc.), organizados para a acessibilidade e para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos;
- Promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho; (IFRN, 2012, p.181)

Como vemos, a AE está elencada como primeira diretriz, numa perspectiva de aprimoramento de sua prática para consecução de suas finalidades. Além dela, consta o ProITEC e o PROEJA no sentido não apenas de aprimoramento, mas de fortalecimento da existência deles. E, na sequência, vê-se a necessária articulação com as dimensões pedagógicas mais específicas: o currículo, as práticas. Tal discurso, assim como no trecho anterior, revela tanto o desenvolvimento histórico institucional mais local quanto o alinhamento às perspectivas político-pedagógicas do âmbito nacional: BRASIL, 2008. Ou seja, o texto da política institucional explicita os efeitos da relação de reinterpretação da política nacional ante as vivências próprias.

Portanto, com base nessa análise dos Contextos de influência locais e do perfil de atendimento institucional dos anos 2009-2015, seguimos para tratar mais especificamente da estrutura da AE. Apresentamos a seguir dois quadros que reúnem as descrições das ações e programas da AE do período em análise.

Quadro 8: Descrição Documental dos Programas de AE (2009-2015)

Programas	Descrição
Programa de Apoio Acadêmico	O Programa de Apoio Acadêmico à Tutoria de Aprendizagem e Laboratório - TAL, ao Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional - OVEP, à pesquisa e à extensão visa aprimorar a formação do aluno através de sua inserção em atividades acadêmicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, e assim contribuir para otimizar seu desempenho acadêmico e sua permanência, com reflexo positivo nas taxas de sucesso do IFRN. (IFRN, 2015, p.81)
Programa de Auxílio Transporte	Concessão mensal de auxílio financeiro com o objetivo de garantir o deslocamento dele até o IFRN para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, evitando a evasão escolar por insuficiência de recursos financeiros, propiciando a igualdade de condições para a permanência, para o exercício da cidadania e equidade social. (IFRN, 2015 p.32) Os valores concedidos são variados, a depender dos preços das passagens de ônibus utilizados pelos estudantes (municipal ou intermunicipal). (IFRN, 2010, p.24).
	Fornecimento de refeição diária, com vistas a contribuir com a permanência e o êxito escolar dos/as estudantes dos *campi* do IFRN. […] com necessidade de permanecer em turnos consecutivos na instituição para a participação em

Programa de Alimentação Estudantil	atividades/eventos acadêmicos, artístico-culturais, desportivos ou político estudantis e estudantes integrantes dos programas institucionais de bolsas. (IFRN, 2015 p. 31) O fornecimento de refeições dá-se para alunos: • Em situação de vulnerabilidade socioeconômica; • Integrantes dos programas institucionais de bolsas; • Integrantes da equipes desportivas e dos grupos artístico-culturais (IFRN. 2010, p.24). Em conformidade com a Lei nº 11.947/2009, os recursos financeiros consignados no orçamento da União no Programa/Ação 2030.8744 para execução do PNAE são repassados ao IFRN por meio de destaque orçamentário concedido pela Unidade Orçamentária 26298 (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE) e foram utilizados para aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural. É importante ressalta-se que, o IFRN tem aplicado nas chamadas públicas um percentual de até 90%, o que vem contribuir para beneficiar o agricultor familiar e estimular a economia local. O PNAE tem beneficiado diariamente, nos campi, alunos dos cursos técnicos integrados e integrados EJA na formação de hábitos alimentares e no atendimento a uma necessidade básica, a alimentação, o que consequentemente vem refletir no processo de aprendizagem do estudante. (IFRN, 2015 p.71)
Bolsa de Iniciação Profissional	Apoio financeiro para manutenção dos estudos e objetiva propiciar uma experiência antecipada da atividade profissional. O bolsista não pode ter outro vínculo empregatício e tem de estar comprovadamente em situação de vulnerabilidade socioeconômica de recursos financeiros. Além de ser regularmente matriculado na Instituição, o aluno não pode estar em dependência ou ter sido reprovado. Outros pré-requisitos são: ter disponibilidade de um turno para o desenvolvimento das atividades e não possuir matrícula em outra Instituição de ensino. (IFRN, 2015, p.80)
Bolsa de Fomento para os Alunos do PROEJA	Objetiva contribuir para a permanência do estudante no IFRN e a melhoria do seu desempenho acadêmico por meio da concessão de auxílio financeiro complementar para despesas com transporte, alimentação e aquisição de material didático. (IFRN, 2015, p. 80)

Fonte: dados dos relatórios de gestão (IFRN, 2015).

Como vemos, o primeiro programa trata-se de um conjunto de ações de bolsas interligadas a questões acadêmicas, quer dizer, as bolsas são concedidas em virtude do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais bolsas também são comuns nas universidades, mas parece que não costumam ser enquadradas como AE porque, em geral, são mantidas com recursos de fundações de pesquisa ou outros órgãos associados às universidades. Mas, em alguns casos, como identificado na pesquisa de Silveira (2012), existe uma bolsa permanência que requer como contrapartida do estudante alguma ação de ensino, pesquisa, extensão. Tal situação parece constituir-se em mais um dos impasses da conceituação da AE, uma vez que, por exemplo, a avaliação da UNE (2014) não é favorável à utilização de recursos financeiros do PNAES para pagamento de bolsas de pesquisa e

extensão porque não se constituem em gasto com assistência propriamente dita. Igual impasse foi verificado por Nascimento (2014) no IFS.

Considerando que o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é previsto para as universidades na CF/1988, art. 207 e na LDB e os IFs incorporam tal princípio, de acordo com a lei 11.892/2008, a AE na sua dimensão educativa deve estar articulada a tais âmbitos de atividades institucionais. Mas é importante ter claro a dimensão mais basilar da assistência de viabilizar condições básicas de permanência porque a permanência em atividades de pesquisa e extensão promovem outras necessidades além daqueles do horário curricular mínimo obrigatório. Nesse sentido, é importante a articulação dos programas de apoio acadêmico com o programa de alimentação estudantil, auxílio transporte e outros (de acordo com texto do Plano de AE (IFRN, 2010, p.24). O auxílio alimentação é previsto para integrantes dos programas institucionais de bolsas; integrantes das equipes desportivas e dos grupos artístico-culturais, além dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica). Outro cuidado importante na articulação entre a AE e as bolsas acadêmicas é quanto a prática de seleção que, em geral é meritocrática e, portanto pode constituir-se muito mais excludente do que includente e viabilizadora de uma assistência para quem necessita.

Quanto ao transporte e a alimentação estudantil, especificamente, vemos que tem uma descrição articulada à questão das desigualdades sociais e escolares, preocupando-se com a redução da evasão escolar. Mas, um detalhe diferencial em relação ao período 2000-2008 foi a expansão do direito ao material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para os estudantes do Ensino Médio, a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59, do ano de 2009. Assim, a alimentação estudantil para os estudantes do Ensino Médio no IFRN passa a regular-se pelo PNAE[68], como descrito no quadro, mas mantêm-se os casos de auxílio para os demais estudantes nos casos de necessidade. Antes disso, ocorria o problema da diferenciação de atendimento entre os níveis de ensino fundamental e médio em todas as redes de ensino. Alunos do ensino médio não tinham direito à merenda escolar. Assim, há que se pensar que os estudantes que chegavam ao ensino médio ficavam sem merenda, mas, no caso da ETEFRN, ao menos, havia os encaminhamentos de alimentação escolar.

68De acordo com informações do site do FNDE, o PNAE visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos. É considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado. O Programa tem sua origem no início da década de 1940. A partir da Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental.

Vemos então que, no caso da alimentação, a medida da política nacional contribuiu para uma expansão do atendimento institucional. Tanto que, o relatório de gestão do ano de 2015 (IFRN, 2016, p.96) registra uma reforma no "refeitório do c*ampus* Natal-Central no valor de R$ 260.218,54 com recursos originários da ação orçamentária 2994" (assistência ao educando). Além disso, a lei do atual Plano Nacional de Educação, n. 13005/2014[69] reconhece e defende os programas suplementares previstos na EC n. 59/2009, como estratégias essenciais para o fomento da qualidade da educação. Com isso, diferentemente do período anterior, o auxílio alimentação passa a constituir também um programa, em virtude do PNAE. Contudo, a ação de auxílio não apresenta nenhum regulamento específico.

Já o caso do transporte escolar, também garantido na EC n. 59/2009, ainda tem várias limitações na sua efetivação. No caso do IFRN no processo de interiorização, observamos que a instalação dos *campi* no processo de interiorização se deu, muitas vezes, em terrenos distantes dos centros das cidades, que não contam com serviço regular de transporte público. A instituição também atende a muitos estudantes de zona rural e/ou vários municípios circunvizinhos. Em alguns casos, governos municipais circunvizinhos aos *campi* viabilizam o transporte escolar para universitários e estudantes do IF, mas é comum os gestores ressaltarem que não se trata de um direito desses estudantes. Como mencionamos em capítulo anterior, há uma lacuna legal quanto ao transporte escolar de estudantes da rede federal de ensino. Mas o atual PNE (BRASIL, 2014), além de prever como meta da melhoria de qualidade do ensino, os programas suplementares, define como uma das estratégias ampliar os programas de transporte para os estudantes da Educação Básica, incluindo as pessoas com deficiência e a garantia da gratuidade para:

> [...] estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

As metas e estratégias do PNE são desafios a serem perseguidos pelo Poder Público e tensionados pela sociedade como meio de favorecer sua concretização. Assim, é importante

69 Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...] estratégias: [...]7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

que o programa de auxílio transporte do IFRN também busque incorporar tais perspectivas do PNE.

Sobre o programa de bolsas de Iniciação Profissional, já mencionamos que possui regulamentação específica, a qual persiste no período atual. Mas, no texto do relatório citado, assim como nos editais de seleção 004/2013; 006/2014; 001/2015 para o programa, o nome do programa é alterado para Iniciação Profissional quando no regulamento e no Plano de AE consta Iniciação ao Trabalho. A mudança da nomenclatura não é esclarecida, porém é possível interpretarmos que a intenção seja deixar mais explicito o objetivo de contribuir com a formação/educação profissional. Consideramos que, no contexto de escolarização profissionalizante de jovens e adultos na atualidade, as oportunidades de uma prática profissional numa instituição como o IF pode representar, para além das contribuições de auxílio financeiro, aprendizagens importantes e um currículo com experiência (exemplo são os setores de TI da instituição como campo de atuação para técnicos de informática ou outros).

Quanto ao programa de Bolsa de Fomento para os Alunos do PROEJA, mencionamos no capítulo anterior que trata-se de medida nacional encaminhada pela SETEC/MEC para os IFs e regulamentada pela Resolução nº. 10/2008-CD/CEFET-RN. Aqui destacamos que o texto do relatório do ano de 2015 reitera a função da bolsa para melhoria da permanência e aprendizagem. Além do que, explicita que o pecúnio transferido constitui-se em complemento dos gastos estudantis.

Na continuidade do quadro de ações da AE no período 2009-2015, apresentamos mais descrições a seguir:

Quadro 9: Descrição Documental de outras Ações de AE (2009-2015)

Programas	Descrição
Programa de Apoio à Participação em Eventos e Atividades	Visa contribuir para o enriquecimento e ampliação da formação profissional, assegurando a participação de estudantes e representantes de entidades estudantis em eventos/atividades de natureza acadêmica, político estudantil, científica, cultural e esportiva, desde que relevantes a sua formação acadêmica. (IFRN, 2015 p.80)
Programa Apoio e Orientação Social	Visa promover ações que possam contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, bem como estimular, apoiar e assessorar a organização de eventos de caráter acadêmico, sóciopolítico promovidos pela comunidade estudantil (IFRN, 2010, p.24-25).
	Apoios que possibilitam melhorar a qualidade de vida do estudante no ambiente acadêmico, reforçando, assim, as condições que facilitam e potencializam o seu aprendizado e a sua formação cidadã. A Psicologia participa ativamente do processo de apoio que visa possibilitar melhoria

Serviço de Psicologia	da qualidade de vida do aluno no ambiente acadêmico, reforçando as condições que facilitam e potencializam o seu aprendizado e a sua formação cidadã. As atividades desenvolvidas visam contribuir para a melhoria da qualidade e da eficiência do processo educacional, incluindo aí a formação cidadã do estudante, através da aplicação de intervenções próprias ao psicólogo. Esse serviço é amplo e busca apresentar, perante os alunos e os profissionais da Instituição, o psicológico como um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem como um todo (IFRN, 2010, p.26)
Serviço de Saúde	[...] visa oferecer atenção básica à saúde dos estudantes. O trabalho é desenvolvido por uma equipe interdisciplinar, através da atuação de profissionais das áreas de medicina, enfermagem, fisioterapia, nutrição e odontologia do IFRN, tendo em vista a promoção, proteção e recuperação da saúde dos estudantes por meio de atendimentos ambulatoriais, atividades socioeducativas em saúde e campanhas de vacinação (IFRN, 2010, p.26).
Apoio às Entidades Estudantis	Consiste no assessoramento e apoio logístico às ações político-estudantis: o Grêmio Estudantil e os Centros de Atividades, representando os alunos dos cursos técnicos; e o Diretório Central de Estudantes e os Centros Acadêmicos, representando os alunos dos cursos de graduação. Tem o objetivo de desenvolver ações de incentivo à formação da cidadania. (IFRN, 2015, p.81).
Isenção do pagamento de taxas de inscrição de processos seletivos do IFRN	Constitui um dos mecanismos utilizados na política de assistência ao estudante do IFRN para facilitar o acesso de egressos de escola pública e de candidatos em situação de vulnerabilidade social, como forma de democratizar o ensino em Instituições públicas e de qualidade, como o IFRN. A efetivação desta ação dar-se por meio do Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico, instrumento utilizado para identificar as famílias de baixa renda e também utilizado para a concessão de isenção de pagamento de taxa de inscrição em concurso público realizados no âmbito do Poder Executivo Federal, conforme dispõe os Decretos n°. n°6.593/2008 e n° 6.135/07 (IFRN, 2010, p.24).
Programa de Apoio aos Estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais	Tem por finalidade garantir a esses estudantes as condições específicas que permitam o acompanhamento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFRN. Caberá ao Programa manter um cadastro dos alunos que tenham algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais, onde conste o tipo e a extensão da necessidade (IFRN, 2010, p.25).

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2015) e Plano de AE (IFRN, 2010)

Consideramos que, o Programa de Apoio à Participação em Eventos e Atividades é uma ação importante para concretizar o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Além disso, no caso dos estudantes em desvantagem socioeconômica, esse apoio é essencial, uma vez que são diferenciais curriculares de que, em geral, esse público ficaria excluído, em virtude da falta de condições, como observou Zago (2006).

Quanto ao Programa Apoio e Orientação Social, entendemos que se trate da sistematização da ação do Serviço Social no contexto da AE. Assim, consideramos que constitui-se numa ação bastante antiga da instituição, mas apenas no Plano de AE foi

regulamentada como Programa. Tal mudança é um avanço tanto para a política de AE quanto para a área do Serviço Social na Educação porque se trata do reconhecimento da função e significados da atuação desse setor na escolarização. Segundo Silveira (2012, p.105), os assistentes sociais tem uma função socioeducativa diferenciada de docentes e pedagogos, de forma a complementarem-se. Assim, "a inserção do assistente social tem se dado no sentido de fortalecer as redes e de garantia de acesso aos serviços sociais, voltando sua ação para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais". Tal entendimento também está contido na ação nomeada de Apoio às entidades estudantis. Nesse último caso, em nossa observação verificamos o auxílio do setor no diálogo entre estudantes e direção, buscando primar pelos princípios éticos.

Sobre a descrição do serviço de Psicologia, há mudanças importantes, pois no período anterior (2000-2008) era circunscrita ao grupo do serviço de saúde e, aqui, aparece como campo próprio de atuação, além de explicitar as principais concepções da abordagem dada na instituição como melhoria da qualidade de vida do estudante e formação cidadã: "o psicológico como um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem como um todo". Consideramos que tais elementos são um avanço na composição mais ampla da AE porque evidenciam uma preocupação com a permanência do estudante para além das questões socioeconômicas ou permite entender que a vulnerabilidade socioeconômica também pode gerar desigualdades escolares de outras ordens, como a psicossocial, como verificado por Zago (2006). Nesse sentido, o serviço de Psicologia, com atuação também pedagógica, enriquece os fundamentos e concepções da AE, os quais ainda estão em construção ou consolidação, como apontou Nascimento (2012a).

Já no caso do serviço de saúde, como vimos, é mantida sua descrição tanto como atendimento das necessidades estudantis - promoção, proteção e recuperação da saúde – mas também como dimensão socioeducativa do setor, através de palestras e campanhas (já existentes desde o período 2000-2008). As semelhanças com a atuação da AE do período anterior também ocorre com a isenção do pagamento de taxas, agora melhor fundamentadas com os documentos legais nacionais, o que demonstra mais uma intertextualidade entre a política local e a nacional, nesse caso, implicando em melhoria da estruturação da política local.

Por fim, verificamos o acréscimo do *Programa de Apoio aos Estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais.* As ações previstas no âmbito desse programa são importantes no contexto da política de inclusão preconizada na instituição e na legislação nacional, como vimos. Mas, considerando a descrição apresentada, observamos que

não fica explicitada a atuação mais concreta no sentido da remoção de barreiras para a educação de qualidade desses estudantes. Consideramos que, possivelmente, o NAPNE – Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, criado pela Portaria n.º 1533[70], em 2012, atue com maior incidência no âmbito do ensino-aprendizagem. De toda forma, é interessante que o Programa e o NAPNE atuem articuladamente.

Além da descrição dos programas, a definição dos objetivos da política de AE do IFRN posta no texto do Plano (2010, p.21-22) também demonstra as amplas perspectivas desenhadas para essa política nesse período. Em comparação aos objetivos previstos no decreto n. 7.234/2010 do PNAES, também se percebe que aqui, há avanços na perspectiva de fortalecimento da política pública educacional e explicitação de alguns meandros essenciais para consubstanciação desse avanço. Os objetivos são:

> Intervir nas questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica contemporâneas que interferem no processo ensino-aprendizagem, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes;
> Contribuir para a qualidade de vida dos estudantes através da melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, familiares, culturais, físicas e psicológicas visando possibilitar igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas;
> Implementar ações, programas, projetos que possibilitem as condições materiais básicas necessárias ao processo ensino-aprendizagem;
> Promover a articulação da assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
> Estimular e fortalecer a organização política dos estudantes, por meio de suas representações estudantis;
> Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio do estímulo e incentivo às atividades artístico-culturais, desportivas, político-estudantis e científicas;
> Garantia da democratização e do compromisso com a qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar;
> Contribuição para o exercício pleno da cidadania;
> Defesa da justiça social assegurando a igualdade nas condições para o acesso, permanência e a conclusão de curso no IFRN;
> Proporcionar ao estudante portador de necessidades educativas especiais as condições básicas para o desenvolvimento acadêmico;

No primeiro objetivo descrito, a assistência enfoca as vulnerabilidades, como preconizado nos documentos nacionais, como a LOAS. Mas fica expresso que não se trata apenas de questões financeiras e sim do sentido mais multifocal da 'questão social'. E reforça-se tal abordagem quando se considera a necessária melhoria da qualidade de vida estudantil e qualidade da política pública. Afora isso, consideramos que, reiteram-se, no texto,

70 No contexto do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, conforme informações da página online do NAPNE IFRN. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao

as preocupações institucionais já demonstradas em trechos de outros documentos quanto ao alinhamento aos princípios da educação nacional de igualdades de condições e sua proposta político-pedagógica de formação integral. Interessante notar que a expressão inclusão social ou socioeducacional não está expressa aí como objetivo dessa política, muito embora vários elementos contemplados sejam basilares de uma inclusão democrática. Nesse sentido, nos tópicos a seguir pretendemos aprofundar o entendimento sobre a constituição da política de AE nesse período.

Vale acrescentarmos ainda que, a questão da formação integral, mesmo sendo mencionada desde o PPP de 1997, apenas no PPP (2012, p. 49-50) tem explicitada sua fundamentação teórica no trecho a seguir:

> [...] é prevista na consolidação da LDB, por meio da Lei 11.741/08. Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa formar para a superação do ser humano segmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho (entre as ações do pensar e do executar, do dirigir e do planejar). Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2005).
>
> Na educação profissional, a compreensão de formação integrada pauta-se, segundo Ciavatta (2005), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. A esse modelo está vinculado o compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana.

A Lei 11.741/08, mencionada no trecho, trata de alterar a LDB n. 9.394/96 para "integrar a formação profissional técnica de nível médio [...]", constituindo os cursos nomeados de "integrados". De acordo com Ramos (2011), tal medida veio a contemplar as propostas curriculares "inovadoras" do ensino médio de educadores do campo, que detinham uma perspectiva ético-filosófica da educação politécnica. Mas ela destaca que, no campo da prática, a realização dessa perspectiva é bastante desafiadora e depende da compreensão profunda dessa filosofia por parte de todos os profissionais envolvidos. Além do que, "[...] as dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem conceitual, mas são, também, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes" (RAMOS, 2011, p.785).

Nesse sentido, a construção dos sentidos da formação integral posta no PPP (IFRN, 2012) constitui, nos dizeres de Ramos (2011, p.775), parte de um "movimento contra-hegemônico" do estabelecimento de um currículo integrado para a educação de nível médio

no Brasil. E, por tal natureza, já enseja uma prática efetiva e coerente ainda a ser conquistada. Com isso, vemos que o discurso da política de AE propõe-se articulado a essa perspectiva, mas agrega igualmente o desafio de realizá-la.

6.2 Concepção da política de AE do IFRN no período 2009-2015: entre a formalização do discurso e as mudanças discursivas no processo de recontextualização

Como tratamos em capítulos anteriores, o debate sobre a concepção da AE é um elemento central na análise dessa política (NASCIMENTO, 2012a; SILVEIRA, 2012; TAUFICK, 2013). No período entre os anos 2000-2008, vimos que a AE do caso analisado não detinha uma concepção explicitada nos documentos institucionais, apesar do reconhecimento institucional da importância de suas ações. Já na fase aqui tratada, os textos PDI (IFRN, 2009), PPP (IFRN, 2012), Plano de AE (IFRN, 2010) e relatórios de gestão explicitam a concepção dessa política em vários trechos. No texto do PDI, uma das primeiras menções sobre a política de AE destaca a política de cotas e inclusão social como desafio institucional. Vejamos:

> Esta ação tem relevância na melhoria da educação de camadas mais pobres da sociedade e contribui para alterar a concentração de renda, pois, à medida que eleva o nível de qualificação dos formandos, criam-se alternativas para a sua empregabilidade e, naturalmente, ocorre uma melhoria da qualidade de vida de suas famílias.
> Nesse mesmo contexto de políticas compensatórias e afirmativas, além dos estudantes de baixa renda, incluem-se, ainda, adultos que não concluíram em tempo hábil seus estudos básicos e pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida.
> A manutenção e a ampliação de tais políticas requerem aumento de investimento para garantir o acesso e a permanência desse público com sucesso na instituição. Em todas essas situações, este Instituto tem realizado esforços significativos não apenas para efetuar adaptações pedagógicas e infraestruturais, mas também para capacitar o seu quadro de pessoal e instrumentalizá-lo, a fim de melhorar o atendimento e ampliar sua atuação (IFRN, 2009, p.20-21).

Como vemos aqui, o desafio da política de cotas é justificado em prol de uma redistribuição de renda como efeito da formação para o trabalho, formação essa considerada nesse trecho como *qualificação*, *empregabilidade*. Consideramos que tal justificativa parece alinhar-se aos discursos das políticas educacionais dos idos anos de 1990, de atender as necessidades de reestruturação produtiva diante da globalização das economias na época. Ou apresenta-se, na verdade, como resquício das concepções contraditórias presentes na institucionalidade dessa rede de ensino, que discutimos no capítulo 5, conforme Manfredi (2002) e Brasil (2008), ou seja um embate entre a perspectiva voltada para a acumulação de

capital e a que visualiza as possibilidades de formação humana, numa perspectiva histórico-crítica.

Diante disso, considerando a importância da formação para a emancipação social, entendemos que tal ação e perspectiva da instituição ocorrem como estratégia para articulação entre a garantia das necessidades básicas concretas dos indivíduos, dos seus direitos sociais e sua formação para o trabalho, como salienta Oliveira (2011, p.334):

> As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país. As políticas destinadas a promoção de distribuição de renda mais democrática devem contemplar a educação, mas, sobretudo, a criação e manutenção de empregos.

Outra expressão importante no trecho do texto do PDI conceitua a política de AE como *políticas compensatórias e afirmativas*, incluindo o atendimento da modalidade EJA e pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Ou seja, nesse trecho, a política de AE é concebida como uma política de acesso e permanência de grupos sociais definidos não apenas pela renda, mas também de grupos marcados por determinações sócio-históricas excludentes do direito à educação. Consideramos que tal concepção parece assemelhar-se ao modelo de política *focalizada reparatória e redistributiva*, conforme proposto por Silva (2008) e Cury (2005).

Dada a natureza do documento, destacamos também desse trecho do PDI a importância da menção sobre a questão do financiamento da política e sobre as adaptações pedagógicas e infraestruturais necessárias, elementos que também compõem o conceito da política, porque fica claro que se trata de ação que implica custos significativos e articulação pedagógica (ou seja, não deve restringir-se a pagamento de bolsas). Ainda nesse mesmo documento, a AE está retratada na dimensão[71] *Atividades Estudantis* como uma das diretrizes prioritárias da instituição. Nesse texto definem-se objetivos, ações e indicadores de AE (o PSC já apresentado e um Percentual de Gastos). Do elenco de ações e objetivos, percebemos que boa parte baseia-se nas práticas já em voga na instituição, afirmando o plano de manter tais práticas e, em alguns casos agregando-se a perspectiva de expansão do atendimento: mais bolsas para os alunos do PROEJA e de Apoio à Formação Profissional. Mas, o texto do PDI apresenta como objetivo principal desse campo de atuação institucional:

> [...] assegurar a permanência de estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica por entender que estes têm maior probabilidade de evadir-se

71Este Plano de Desenvolvimento Institucional está estruturado em oito dimensões, correspondentes ao campo de atuação das Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas (IFRN, 2009, p.21)

> ou mesmo de retardar sua trajetória acadêmica devido a condições desfavoráveis que interferem concretamente no contexto escolar. (IFRN, 2009, p.23)

Diante disso e do uso repetido em vários trechos dos termos *estudante em situação de vulnerabilidade social* e *alunos que apresentam dificuldades econômicas*, tal discurso reforça a inclinação da concepção da AE como uma política focalizada reparatória e redistributiva. Além do PDI, o texto do Plano de AE (IFRN, 2010) também apresenta elementos que explicitam a concepção dessa política em vários trechos:

> [...] um mecanismo relevante para a mudança do contexto de desigualdades sociais e de renda no Brasil (p.4).
> [...] programas de promoção, assistência e apoio[...] objetivo criar condições que contribuam para a permanência do estudante nos estabelecimentos de ensino, **melhorando sua qualidade de vida e, consequentemente, seu desempenho acadêmico** (p.4).
> [...] insere na política social da educação e na política de Assistência Social (p.4).
> [...] para que se cumpra o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência para todo e qualquer estudante nas instituições de ensino (p.5).
> [...] concebida como **direito** e como **política de inclusão social dos diferentes segmentos da população, operando, pois, com o horizonte de universalidade da cidadania** (p.7).
> [...] não são um gasto social, mas sim um investimento (p.9).
>
> [...] as experiências da assistência estudantil devem ser entendidas como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento (p.17)
>
> Concomitante à reflexão e à revisão das práticas institucionais, assumimos a assistência estudantil como **direito e espaço prático de cidadania** e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, consequentemente, multiplicador (p.17).
>
> [...] é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações que venham contribuir para o pleno desenvolvimento de seus estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e garantir a permanência e o sucesso, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão escolar (p.20).

Como podemos notar, tais trechos contêm um léxico e sentidos para a política de AE que não estavam proclamados no texto do PDI. Direito social, igualdade, dignidade humana, *política de inclusão social e horizonte de universalidade da cidadania*, dentre outros, são termos que indicam uma maior aproximação ao modelo de política *universalista*, o que pode potencializar a predominância de uma concepção da política de AE como direito universalista de atendimento das necessidades estudantis, o que se difere substancialmente de considerar a AE como auxílio apenas para situações socioeconômicas dos estudante.

Como já apresentamos, no período anterior (2000-2008), não havia uma explicitação da concepção da política de AE, de forma que, observamos apenas marcas discursivas de concepções implícitas ora assistencialistas e focalizadas, ora voltadas à democratização do direito a AE como ferramenta para a formação integral. Nesse sentido, a formalização do discurso institucional sobre a política de AE através de documento específico é um avanço importante para o fortalecimento da política como um todo e, em especial, quanto a sua concepção, que se inclina mais para a perspectiva do direito e da inclusão social mediante um atendimento de qualidade.

Portanto, observamos que a construção discursiva da concepção política de AE dada nesses trechos do Plano de AE (IFRN, 2010) reflete intertextualidades do contexto de influência nacional de políticas sociais que propalam um objetivo de inclusão social, ainda que também tenham sido desenvolvidos com perspectivas contraditórias (neoliberais e/ou redistributivas). Além disso, essa construção se amparou nas opções político-pedagógicas mais amplas da instituição feitas a partir da nova institucionalidade, mas também construídas ao longo das últimas décadas, no contexto de democratização da educação.

Já no texto do PPP (IFRN, 2012), a AE tem um tópico específico que também apresenta concepção, princípios, diretrizes e indicadores metodológicos e indicadores sociais (indica áreas, linhas temáticas e respectivos setores envolvidos) da política. De modo geral, observamos que tal texto se assemelha ao texto do Plano de AE (IFRN, 2010) e conceitua a AE num sentido amplo e articulado intrinsecamente à questão educativa, o que demonstra uma coerência interna dos discursos e uma coerência externa com a regulamentação nacional. Explicita-se nesse documento a defesa da política enquanto direito dos estudantes, fundamentada nos textos legais da CF de 1988, na LDB n. 9.394/96 e no decreto do PNAES. Destacamos o trecho:

> A assistência estudantil é concebida como parte do processo educativo. Configura-se como direito social dos estudantes, por meio da garantia do direito à educação pública e de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. (IFRN, 2012, p. 192-193)

Como vemos, o léxico e os sentidos desse texto são semelhantes ao texto do Plano de AE (IFRN, 2010). Diante disso, consideramos que o texto do PPP (IFRN, 2012) reforça o alinhamento da política de AE do IFRN ao modelo de política *universalista*, ainda que, na totalidade dos textos (PDI, PPP e Plano), encontremos diferentes discursos (um que caracteriza uma política *focalizada reparatória* e outro que articula a coexistência entre as perspectivas de política *universalista e focalizada*).

Assim, podemos entender que há uma disputa entre discursos demarcada nos próprios textos da política, como vemos na diretriz apresentada no PPP (IFRN, 2012, p.194, grifos nossos): "h) inserção da assistência estudantil na práxis acadêmica, como direito social, **rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado**". Ou seja, os próprios textos da política de AE explicitam a existências de discursos conflitantes na intenção de superar-se a ideologia originária. Como defende Fairclough (2001), a mudança social também se dá dialeticamente através dos processos de mudança discursiva.

Além desses textos, os relatórios de gestão do período 2009-2015, apesar de objetivarem retratar as ações e resultados de cada ano, também apresentam discursos reveladores da concepção da política de AE, com exceção do relatório do ano de 2012, em que não encontramos discurso sobre isso. Nesse sentido, como identificamos vários trechos que contemplam esse tema em cada relatório, organizamo-los no quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Concepções da política de AE nos textos dos relatórios (2009-2015)

Ano	Trechos dos relatórios de gestão sobre concepção da política
2009	Essa política de assistência ao estudante, que abrange diversos programas, […] destinados a alunos selecionados pelo Serviço Social da Instituição, contribui para evitar a evasão escolar e favorece a **inclusão social da população de baixa renda**. (2010, p.23, grifos nossos). A política de Assistência Estudantil no IFRN **vem sendo executada sob o marco do profissionalismo, da reestruturação e da modernização** dos seus serviços. (2010, p.159, grifos nossos). Conclui-se que para a efetivação da educação é necessário priorizar uma política de assistência estudantil, **concebida como direito de inclusão social dos diferentes segmentos da população,** operando, assim, com o horizonte da diversidade dos alunos e da **universalidade da cidadania**. (2010, p.161, grifos nossos).
2010	Essa é uma ação importante para evitar a evasão escolar, considerando que o IFRN prioriza o acesso de alunos oriundos da escola pública, por ter adotado uma política de reserva de vagas. **Em função dessa medida de inclusão social, é preciso dar as condições** para que os alunos que ingressaram no IFRN tenham as condições para permanecer na escola e concluir seus estudos. (IFRN, 2011, p.21, grifos nossos).
2011	Os recursos alocados tiveram sua execução coordenada pela Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis, para cumprir a política social destinada aos alunos da Instituição, **em especial aos alunos carentes**. (2012, p.35, grifos nossos). Merecem destaque as ações referentes à concessão de **bolsas institucionais implementadas com interface nas dimensões** ensino, extensão e pesquisa e inovação […] (2012, p.54, grifos nossos). **A Instituição compreende que tais ações constituem mecanismos de equalização das oportunidades no contexto escolar**, pois têm como objetivo em comum proporcionar aos estudantes condições básicas para a permanência e a melhoria do processo ensino aprendizagem, com vistas à **formação integral** e à conclusão do curso, principalmente,

	àqueles em situação de **vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica** (IFRN, 2012, p.54, grifos nossos).
2013	Esse aumento na demanda por programas de assistência ao estudante, especificamente na área estratégica de permanência está associado, ainda, à **consolidação da política de inclusão social** que o IFRN vem praticando de forma mais acentuada com o processo de Expansão Rede Federal de Ensino e a interiorização (IFRN, 2014, p. 44). Neste contexto, pode-se perceber a importância de se oferecer aos alunos, ações de assistência estudantil que englobem desde atendimento básico à saúde a programas que atenuem a carência financeira. (IFRN, 2014, p.45).
2014	[…] assistência estudantil, a qual objetiva realizar ações que consigam **conter ou amenizar a situação de vulnerabilidade** dos alunos que dela necessitem para sua permanência. (IFRN, 2015, p.114) não se pode omitir o fato de que ainda não foi alcançado o ideal para a política de assistência estudantil na Instituição, visto que as expressões da questão social ainda é algo que marca o cenário de desigualdade social na constituição da sociedade burguesa. Isso torna mais árdua a função do IFRN em **proporcionar condições de ensino de qualidade para os discentes em condições de vulnerabilidade**, fruto de políticas públicas que não propiciam transporte, moradia e condições básicas de vida. (IFRN, 2015, p P.115).
2015	Podemos inferir então, que as atividades se constituem num **instrumento estratégico no contexto educacional com a finalidade de ampliar as condições de permanência, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem** e a adequada conclusão dos cursos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica reduzindo as taxas de evasão, o que, consequentemente, contribui para **minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais**, tal como previsto pelo Decreto nº 7.234/2010. (IFRN, 2016, p.71).

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016).

Conforme podemos ver, os trechos do quadro 10 contêm vários termos semelhantes aos outros documentos de que tratamos. Também há bastante proximidade com os sentidos dos discursos daqueles documentos, especialmente, quanto à concepção de AE articulada ao processo educativo e com a proposição maior do IFRN - sua missão institucional: AE para a *efetivação da educação* (2009); para *permanecer na escola e concluir seus estudos* (2010; 2015); bolsas de *interface com ensino, extensão e pesquisa e inovação* (2011); AE objetivando *melhoria do processo ensinoaprendizagem* e formação integral (2011; 2015); IFRN almejando *proporcionar condições de ensino de qualidade* (2014). Assim, verificamos a ocorrência de intertextualidades entre esses relatórios de gestão, o PPP (2012), o Plano de AE (2010) com inclinação para a perspectiva do direito.

Destes termos destacamos a menção sobre a qualidade da educação garantida a partir da AE. De fato, no campo do debate sobre a democratização do ensino no Brasil, como discutiram Oliveira e Araújo (2005) e Oliveira (2014), a qualidade é um dos meios de efetivação do direito à educação. Quer dizer, para que esse direito se concretize, a educação deve assumir uma qualidade socialmente referenciada e não apenas uma qualidade cuja única referência é o mercado. No caso da AE do IFRN, proclamar o compromisso da qualidade a

partir do processo de expansão institucional e da política de cotas pode significar o fortalecimento da educação como bem público e da efetivação da inclusão social através dessa inclusão.

Contudo, os termos *conter ou amenizar a situação de vulnerabilidade; minimizar os efeitos das desigualdade*s; execução da AE sob o marco do *profissionalismo, da reestruturação e da modernização* demonstram uma intertextualidade com o texto do decreto do PNAES e uma aproximação com os discursos de focalização e dos mínimos sociais das abordagens neoliberais dessas políticas. De toda forma, num sentido geral desses textos, a AE é posta como importante mecanismo de inclusão, uma vez que pode favorecer a permanência escolar dos mais desfavorecidos. Assim, a perspectiva de inclusão dessa política aparece nesses textos numa função adjacente à democratização da educação, o que também está inscrito no texto do PNAES.

Como mencionamos anteriormente, a concepção de AE como ação adjacente à inclusão social da política de cotas da instituição revela uma perspectiva restritiva de inclusão social e da própria AE. Quer dizer, a política de inclusão das cotas, em si mesma, nesse contexto, representa aquele sentido de inclusão enquanto "colocar dentro de". E a política de AE agiria para compensar os efeitos das desigualdades sentidas a partir desse "colocar dentro" da instituição, como definida no texto do PDI - *política compensatória e afirmativa*. Ainda assim, uma vez que a AE é tida como parte do processo educativo articulada à ideia de *universalidade da cidadania* (IFRN, 2010), confere-se um sentido ao termo inclusão mais amplo do que o da perspectiva neoliberal, como discutido no trabalho de Veiga-Neto e Lopes (2007).

Mas, retomando a proposição do CONIF para a criação PNAES-EPCT, já se compreende que uma AE na perspectiva do direito e da emancipação deve comprometer-se em "promover a inclusão social pela educação, articulada com as demais políticas setoriais" (art. 3º, minuta PNAES-EPCT). Assim, é claro que políticas de AE não detêm condições, nem o objetivo de resolução das desigualdades socioeconômicas dos estudantes, mas, uma vez que a política institucional propôs-se efetivar a AE como direito, é importante reforçar o discurso em prol de uma concretização da política para além dos mínimos.

Ao lado disso, também devemos analisar o uso das expressões relacionadas ao público atendido: população de baixa renda (2009); alunos carentes (2011); em situação de vulnerabilidades socioeconômicas e acadêmicas (2011). Tais expressões também são terminologias largamente utilizadas nos textos das políticas e programas sociais e educacionais do Brasil. O termo *em situação de vulnerabilidade* tem sido bastante empregado

nos documentos das políticas, inclusive como critério de acesso a determinados benefícios sociais, mas sua conceituação ainda apresenta um debate/complexo e multifacetado, como discutimos anteriormente. Já o entendimento de *carência social* é menos adotado atualmente, porque tende a carregar significados das políticas assistencialistas e não advoga explicitamente a efetivação dos direitos sociais. Todavia, cabe-se pensar que a situação de vulnerabilidade pressupõe a carência/falta de condições básicas da vida social. Assim, o uso desses diferentes termos nos relatórios pode indicar o processo de mudança discursiva, o qual é dialético e contraditório. Outra possibilidade é que o termo *em situação de vulnerabilidades,* utilizado como critério na metodologia de seleção para os programas de AE, como posto nos editais nº 03/2013; 05/2014; 11/2015 – DIGAE/IFRN, decorre da necessária articulação com as diretrizes nacionais da política.

Considerando o conjunto desses textos, encontramos marcas discursivas das disputas ideológicas dos sentidos da política de AE e das políticas sociais articuladas a AE. Podemos afirmar, com isso, que a política de AE do IFRN, como texto, assume o discurso da luta pela efetivação do direito à educação de qualidade, mas também carrega resquícios de concepções das políticas sociais nacionais de outros contextos temporais e ideológicos (do assistencialismo, do neoliberalismo).

Essas distintas concepções também apareceram nos discursos dos gestores entrevistados, como exemplificamos em seguida:

> [...] *as assistentes sociais, profissionais ingressadas no instituto sempre vinham pra cá pra conhecer como é que era feito isso com o aluno, como é que... Porque às vezes, até, por exemplo, eu que trabalhei antes de vir pra cá, eu trabalhei na área jurídica. Não, quer dizer.* ***Eu trabalhava na assistência, nas numa outra perspectiva.*** *Então assim a gente quando chega realmente tem que ter essa leitura de que instituição é essa né? Como é que trabalha essa permanência do aluno. É outra dimensão né. Uma área política, a política da educação requer outras, outras é... Nuances que a gente precisa tá entendendo pra que realmente a gente faça valer esse* ***direito à educação*** *que a gente preconiza, e que... Desde, de, de leis né da Constituição, mas também que a gente também tá na nossa função social de fazer valer essa educação de qualidade, uma educação pública de qualidade.* (gestora 2, grifos nossos)

Verificamos que há intertextualidade da fala da gestora com os documentos institucionais. Ela compartilha da noção que é predominantemente apontada nos documentos. Isso se evidencia em expressões como: o direito à educação, campo específico de assistência para a educação, diferentemente do atendimento no campo jurídico. Mas, os dados da entrevista evidenciaram que essa gestora tem longa trajetória na instituição e é possível que ela tenha recontextualizado seu discurso de acordo com o discurso institucional.

É nessa mesma direção que podemos situar o contexto do discurso a seguir:

> *A gente já tem um trabalho de, de, de tá sistematizando, de tá fazendo de forma que o aluno... E* ***não com aquele caráter lá atrás,*** *né que era só, que era voltado* ***muito próximo de um assistencialismo, né, mas a gente tá... A gente sempre tá priorizando isso de ser vista como um direito, né.*** *[...] Se ele ingressou na instituição e ele é... Com essa, com essa perspectiva, esse desejo de ter uma educação de qualidade, de ter uma formação pra ta aí, pra ir pra o mundo, né, com... Que também tenha outras dimensões, tanto a social, a política, entendeu? Essa formação desse cidadão. Então a gente trabalha muito nesse, nesse sentido, e com... Sempre pensando junto com os alunos.* (gestora 2, grifos nossos)

Nessa fala vemos que a gestora 2 explícita a compreensão de que a prática da política na instituição passa por um processo de mudança conceitual – superando o caráter assistencialista e priorizando a concepção do direito, articulada a ideia de formação cidadã. Mas, para além da concepção mais macro sobre a política de AE, outros trechos de fala dessa gestora evidenciam outras dimensões dessa concepção, conforme a percepção dela, como marcas discursivas dos processos de reinterpretação da política na prática. Vejamos:

> *As bolsas de iniciação profissional, a gente... Eu vejo quanto esses meninos, [...], o quanto eles crescem enquanto pessoa, enquanto cidadão dentro daquele... De uma proposta que a gente prega no programa, né?[...] A gente tá reestruturando programa* ***pra todo mundo fazer o mesmo trabalho*** *nos seus campus e que todos os profissionais que estão ligados a esses bolsistas, nos setores,* ***entendam que isso é um programa educativo****, que a prioridade... Sempre o ensino vai tá acima de qualquer atividade de... Atividade de aprendizagem, né. Então assim, a prioridade é o, é o ensino, mas que desenvolve habilidades, desenvolvem. Que o menino, ele, ele se sente pertencente, aquele coisa de ele se identifica com aquela coisa na instituição, então é... Tem, tem esse lado, entendeu? É de formação integral mesmo, [...]*(gestora 2, grifos nossos)

Tal discurso evidencia uma preocupação em explicitar uma prática que seja coerente com a concepção declarada: sentido de formação, formação integral. Além disso, há menção sobre uniformização do trabalho de cada campus, destacando as prioridades e o perfil de formação a ser garantido ao estudante. Quer dizer, a concepção dessa gestora é de que é necessário compreender e apreender os sentidos da política da instituição e seus efeitos para operacionalizá-la. Parece-nos também que a ação de uniformizar a prática não é apenas no caso de procedimentos técnicos, mas trata-se de construir uma unidade ou coerência do trabalho de cada profissional com a concepção da AE.

Como explica Fairclough (2001), normas, convenções, ordens de discurso e regulamentos para a produção, a distribuição e o consumo de textos, os quais se constituíram pela prática e luta sociais, são estruturas interiorizadas que restringem os processos de

produção e interpretação discursivos. Nesse sentido, a preocupação da gestora de que *os profissionais entendam o que é o programa* e que façam *o mesmo trabalho,* deve provir dessa interiorização de uma ordem do discurso ou de convenções institucionais sobre o programa. Contudo, considerando os processos de interpretação do contexto da prática da política, faz-se necessário levar em conta os significados potenciais, heterogêneos, diversos, sobrepostos e, às vezes contraditórios, portanto, "abertos a múltiplas interpretações", de maneira normativa ou criativa ou opositiva dos discursos sobre a política (FAIRCLOUGH, 2001, p.103). Portanto, a intenção de unidade e coesão é importante, mas deve partir de um entendimento coletivo, uma gestão democrática da própria uniformização, num sentido de construção coletiva de uma unidade que seja representativa dos interesses dos sujeitos envolvidos.

Concepções semelhantes aparecem na fala da gestora 1, destacando o vínculo da AE com a questão do ensino-aprendizagem. Vejamos:

> *Em relação à... À política de ensino, é... É... Eu acho que... E eu tento passar isso daí pra ... Eu acho que primeiramente a gente tem que ver o seguinte:* ***Qual é nossa função dentro de uma política de educação?*** *Né. Que... Pra que que nós estamos aqui? Nós estamos aqui. Qual é o por quê? Eu acho que* ***tudo gira em cima do processo Ensino/Aprendizagem****, né. Então eu acho que... Que... Então, Ai o que que... E aí você tem que ter bem, bem, bem definido na sua cabeça: O que que eu posso fazer pra que isso, é... Ocorra? Pra que esse meu aluno... É... Ele tenha uma aprendizagem, um* ***rendimento acadêmico satisfatório****, né. Então eu acho que passa tudo por ai. É importante o, o... Os profissionais de saúde são importantes, né. Aqui nós não trabalhamos e não devemos trabalhar a política de saúde, mas a* ***política de saúde vinculada ao ensino****. Nós não trabalhamos, nós não devemos trabalhar a assistência, serviço social, mas serviço social visualizando o que é importante pra que esse aluno, ele, ele consiga acompanhar o processo aprendizagem, né. Entendeu? Então eu acho que tudo isso tá voltado.* ***Por isso que a gente tem que tá muito colado. Acho que, que, é, colado mesmo ao ensino, né.*** *Qual é a função da Assistência estudantil? É dar condição, é proporcionar condições de permanência e de acompanhamento né. Então eu acho que, que passa por ai. Passa por ai, entendeu?* **.** *Então eu, eu acho que* ***enquanto profissional, isso dai tem que está bem claro: Eu estou aqui. Qual é o meu papel? Na hora que você tem bem definido, você consegue sim****.* (gestora 1, grifos nossos)

Nessa fala vemos que a gestora constrói seu discurso partindo da problematização de que há uma especificidade, um diferencial no trabalho dos profissionais envolvidos com a AE. Esse diferencial provém, nos termos dela, do vínculo com ensino-aprendizagem. Com isso, ela também destaca a importância de uma unidade desse trabalho: *Por isso que a gente tem que tá muito colado. Acho que, que, é, colado mesmo [...]*. Dessa forma, observamos que, mais uma vez, o discurso tende para uma restrição da concepção de AE, nesse caso,

enfocando os processos do contexto da sala de aula: frequência, aprovação x reprovação, dentre outros.

Claro que a aprendizagem em sala de aula como foco de preocupação é legítima e está inscrita dentre os objetivos dessa política e da função institucional mais ampla. De toda forma, vimos que a AE do IFRN, conforme proposta no seu plano e no PPP (IFRN, 2012), prevê a igual importância de formação mais ampla do que os índices de aprovação e reprovação podem mensurar. De toda forma, sabemos que é bastante comum a ênfase nas finalidades mais instrucionais, embora isso implique em dificuldades na consecução dos outros objetivos. A questão instrucional é um indicador de eficiência para a instituição, previsto no acordo de metas, e é o indicador mais concreto de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na política de ensino da instituição, que é requerido pelo contexto de regulação nacional. Quer dizer, os discursos estão engajados em prol de uma justiça social, mas as bases operacionais da gestão institucional também demarcam práticas e concepções de ordem instrucional. Com isso, segundo Lopes (2016, p. 6), é importante analisarmos essas *atuações* nas políticas para verificarmos:

> [...] os processos pelos quais a Educação é reduzida às finalidades instrucionais, com a consequente desconsideração de dimensões culturais mais significativas. Ou nos termos que Ball já havia enunciado em *Education Reform*, questiona a crescente valorização dos objetivos instrucionais de primeira ordem em detrimento de finalidades de segunda ordem relacionadas à justiça social e à igualdade.

Em nossas palavras, a preocupação com as finalidades instrucionais são importantes, mas não se deve restringir-se a elas quando objetiva-se uma formação integral, pois se recai no risco de não contribuir-se com as finalidades mais amplas de igualdade e justiça. Acrescentamos ainda, que algumas outras falas também deixam entrever concepções relacionadas a AE e a política de cotas desenvolvida a partir da lei federal 12.711/2012. Vejamos:

> *Eu acho que a questão das cotas raciais, ela anda juntas coma as cotas sociais.*[...] *Porque assim, olhe, o negro a gente sabe que tem poucas oportunidades, né? Assim como... E... Eu, eu sou negra, né? Então eu costumo muito... Muito dizer o seguinte: que* ***se a gente tivesse uma escola de, de qualidade mesmo, desde lá da base, a gente não precisaria de nenhuma cota, nem racial, nem social,*** *né?[....] Ele esteja na condição de pobreza, né? Então praticamente você vê poucos negros estudando em escola... Em escola... Particular como você vê o... O índio também. Né verdade?... Esses grupos sociais, eles estudam em escola públicas, né? Então assim, eu acredito que a gente... A gente... A gente sentiu o aumento e a gente sabe que o perfil está mudando, certo? Mas a gente não sentiu assim...* ***Não foi um impacto****, entendeu?*(gestora 1)

A gestora 1, nessa fala, contempla o debate das cotas, oportunidades e desigualdades de forma conflitiva porque ela defende a necessidade das cotas, mas afirma não observar impactos na instituição a partir da implementação da lei. Como vimos, o indicador de PSC dos relatórios de gestão demonstram modificação significativa nos últimos anos, embora não retrate os dados das cotas raciais. Assim, parece que, apesar da instituição participar do processo de implementação das cotas e ter discurso político-pedagógico pioneiro sobre tal, o desenvolvimento do olhar sobre os efeitos disso no 'chão da escola' ainda não está bem presente entre os discursos dos sujeitos gestores.

Além disso, no discurso das entrevistadas é enfatizado não haver distinção entre os alunos beneficiários das cotas e os demais. Porém, deixa-se entrever que o preconceito está presente. A gestora 2 relata que:

> *Eu não sinto isso aqui na escola, ... É... Eu não sinto isso aqui, a, a discriminação, porque veio de Cotas, não veio de Cotas. Eu até digo,* ***costumo dizer que os meninos da gente são até bem até solidários.*** *Eu tenho uma experiência do campus central né, e olha que é uma dimensão, que eles mesmos, eles, eles é... Se solidarizam com o colega né, porque a gente é característico né de, da, até da, da própria sociedade da gente, a gente vive numa cidade mesmo capitalista que exclui.* ***O excluído ele sempre se é... Ele se sente submisso, é... Aquela coisa de que não vê as políticas como direito. A gente... Eu percebo isso às vezes nos alunos que chegam. São os que tem mais vergonha, porque lá fora... Então a gente muda, tenta mudar. Por isso que a gente passa a política de uma forma como direito, que esse aluno é um aluno, ... isso aqui é recurso mesmo da própria sociedade revertido pra educação né e por isso assim que ele tem que tá aqui mesmo de igual pra igual com todo mundo. Mas eles chegam assim, aí depois segundo, terceiro ano você já não sente, já sente o aluno mais desenvolto****. Mas é característico mesmo da sociedade que a gente vive né...*

Como vemos, nessa fala, a gestora demonstra perceber que as posturas e participação do alunado dão-se a partir da noção sobre a política de AE entre direito ou favor. Ela também explícita aí que tais noções são construídas em outros contextos sociais, nas vivências desses alunos com outras políticas públicas[72] - propiciando uma recontextualização ampla (porque derivada de diferentes contextos). Ou seja, há uma luta pela mudança do sentido da política como direito também na concepção a ser formada junto aos estudantes. Nesse sentido, o campo das concepções da política de AE tem marcas de mudança discursiva em prol do direito, porém convive com recontextualizações diversas que também influem na produção de sentidos conflitantes.

72 Isso se coloca como universo simbólico histórico das políticas públicas no Brasil, como vimos nos capítulos anteriores: o patrimonialismo, assistencialismo e/ou tutela ainda são sentidos atribuídos e praticados no "Estado em ação".

6.2.1 *Sobre a forma de atendimento da política de AE do IFRN: quais estudantes tem direito a assistência estudantil?*

O debate sobre a forma de atendimento na política de AE é central em vários estudos (ABREU, 2012; CISLAGHI E SILVA, 2012) que problematizam os critérios e justificativas para esse atendimento nos textos normatizadores e na prática da política. Os discursos sobre as formas e critérios de atendimento nessa política representam sentidos e alinhamentos políticos das mesmas, ou seja, como já vimos analisando, é preciso compreender as formas de atendimento enquanto focalizadoras ou universalistas, neoliberais ou democratizantes, dentre outras possibilidades de sentidos. Além disso, o público-alvo da AE no âmbito dos IFs trata-se de ponto de tensão no âmbito do PNAES, como já mencionamos. Nesse sentido, é interessante observarmos os movimentos do ciclo da política nessa circunstância, uma vez que há um contexto de influência local que ressignifica internamente o contexto de influência nacional e a prática da política, em virtude de suas especificidades, operando também mudanças discursivas ao mesmo tempo em que ainda ampara-se nos discursos da política nacional. Assim, analisamos tal questão conforme aparece nos dados dessa pesquisa.

Encontramos a definição mais explícita sobre o público alvo e forma de atendimento da AE no documento Plano de AE (IFRN, 2010). Conforme os trechos a seguir, são previstos como público a ser atendido pela AE:

> [...] todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos e superiores do IFRN, entretanto, no que se refere aos programas de assistência social a ser desenvolvidos pelo Serviço Social da instituição são adotados alguns critérios de elegibilidade para a participação nesses programas. [...]
> Nesse sentido, terá prioridade no atendimento os estudantes pertencentes a grupos sociais específicos, quais sejam: oriundos de escola pública, famílias de baixa renda, principalmente as integrantes dos programas sociais do governo federal, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais etc. Outro aspecto considerado na seleção dos participantes dos programas de assistência estudantil implementados pelo Serviço Social é a garantia de elevação da escolaridade, para tanto se elege a seguinte ordem de prioridade: alunos do PROEJA, ensino médio integrado regular, subsequente e superior. (p.9).

Percebemos que a política de AE na sua forma ampla é proclamada nesses trechos como direito de todos os estudantes, atendendo-se os mais necessitados com prioridade. Tal textualidade indica mais uma vez a coexistência dos discursos *universalista* e *focalista*. Mas, há certa discrepância entre os perfis de sujeito a ser atendido pela política previsto no decreto do PNAES e previsto nesse Plano – o Plano considera o nível de escolarização mais baixo como prioridade, assim os estudantes de Ensino Superior estão em último lugar. De toda

forma, no mesmo documento também se menciona o critério *vulnerabilidade e/ou risco social* como maior prioridade, no trecho a seguir:

> Vale salientar que, apesar da existência dos critérios de elegibilidade, o Serviço Social, enquanto profissão tem como objetivo trabalhar os programas na perspectiva da universalidade do atendimento. No entanto, a partir de uma realidade em que a oferta seja menor que a demanda torna-se-á necessária a existência de **critérios que garantam o acesso daqueles que mais precisam**. Também é importante ressaltar que o critério maior é o da vulnerabilidade e/ou risco social do estudante demandatário dos programas e não apenas os critérios econômicos ou nível de escolaridade, em consonância com o conceito de público alvo da assistência social definido na Política Nacional de Assistência Social- PNAS de 2004. (IFRN, 2010, p.19, grifos nossos)

Vemos que esse texto prevê a adoção de outros critérios adicionais, quando necessário, diante de uma demanda maior que a oferta. Nesse caso, está reiterando medida prevista no decreto do PNAES e indica que a instituição assume a possibilidade de que a expansão do número de alunos não seja acompanhada do aumento equitativo de recursos para a AE. Fato que é encontrado em outros IFs, como nos estudos de Cruz (2012) e Pereira Júnior (2012).

Destacamos, ainda, que a expressão *os que mais precisam* por si só carrega subjetividade e complexidade para verificar, analisar e comparar os estudantes. Além disso, parece indicar a possibilidade de uma focalização extrema. Quanto à metodologia para tal, o texto do Plano de AE (IFRN, 2010, p.19) contém esclarecimento sobre uma classificação socioeconômica utilizada pelo IFRN:

> [...] metodologia de classificação socioeconômica utilizada pelo IFRN foi desenvolvida pela equipe de Serviço Social e tem como objetivo caracterizar o aluno em relação a aspectos sociais, econômicos e culturais. A cada semestre letivo o Serviço Social realiza o trabalho de caracterização socioeconômica dos estudantes ingressos no semestre em curso, divulgação e inscrição nos programas através do Sistema Interno do Serviço Social – SISS[73].

73 De acordo com os editais de seleção, na inscrição para os programas deve-se apresentar documentos que comprovem as despesas mensais: recibos recentes de água e luz; se Imóvel financiado: recibo/comprovantes de pagamento de prestações do imóvel financiado; se Imóvel alugado: a) contrato de aluguel; b) recibo/comprovantes de pagamento do aluguel. No caso de não possuir tais documentos, apresentar declaração de aluguel assinada pelo proprietário do imóvel conforme modelo em anexo; c) Outras despesas mensais. Em caso de componente da família com algum tipo de doença crônica, que necessite de uso contínuo de medicamento ou de tratamento de saúde mensal (que não tenha sido disponibilizado através da rede pública), apresentar laudo médico, receitas médicas e cupom/nota fiscal. No mesmo texto consideram-se documentos comprobatórios da renda familiar: a) CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social) - páginas de identificação do trabalhador, último contrato de trabalho e página seguinte; b) Contracheques ou holerites dos últimos três meses; ou c) Última declaração de Imposto de Renda completa; ou d) Extrato de Benefício da Previdência Social atualizado, ou e) Guia de recolhimento do INSS dos últimos três meses; ou f) Declaração Comprobatória de Percepção de Rendimentos – DECORE, feita por contador ou técnico contábil inscrito no CRC; ou g) Declaração de renda informal contendo a atividade que exerce e a remuneração, conforme modelo em ANEXO III deste Edital; ou h) Cartão de Programa Social e último extrato do recebimento do Programa.

Diante de tal previsão, entende-se que há uma avaliação e acompanhamento das necessidades socioeconômicas dos estudantes e a metodologia da classificação contribui para a definição do acesso as vagas dos programas de bolsas. Entretanto, o discurso sobre o direito à AE nesse documento, considerando seus termos gerais, tende a uma concepção conflituosa entre o atendimento universalista e focalizado. No trecho destacado a seguir o discurso reforça o entendimento da AE como direito universalista:

> Considera-se, pois, a Assistência Estudantil como o direito de todo(a) estudante de ter condições de permanecer na escola, independentemente de sua condição física ou financeira, e ser tratado com igualdade, respeitando-se as diferenças, e possibilitando a todos uma formação consistente e compatível com as atuais exigências da sociedade (IFRN, 2010, p.5).

Os princípios evocados nesse trecho como igualdade, respeito às diferenças são importantes de serem afirmados como parte fundante do atendimento de AE. Mas, a questão do tratamento com igualdade precisaria ser melhor explicitado no contexto da previsão de critérios de prioridade, como já apresentado. Dessa forma, a afirmação da AE como direito dos estudantes é um avanço no processo de constituição dessa política na instituição e no país, principalmente quando articula tal direito ao reconhecimento do respeito às diferenças e a viabilização de uma educação de qualidade – *formação consistente*. Contudo, o maior afinamento do discurso entre outros trechos desse documento e de outros textos institucionais é essencial para a consecução dessa perspectiva.

Outros elementos que ligam-se a tal concepção conflituosa sobre o atendimento de AE são os critérios de permanência nos programas de acordo com editais para inscrição 2013; 2014; 2015 DIGAE/IFRN: frequência escolar e rendimento acadêmico do discente monitorados pela equipe de Serviço Social e Equipe Técnico-Pedagógica. Segundo o texto dos editais, em caso do não cumprimento satisfatório desses itens, a equipe multidisciplinar avalia a permanência no Programa.

Entendemos que essas ações - uma metodologia de classificação socioeconômica e o acompanhamento da frequência e rendimento escolar dos bolsistas – são importantes para garantirem um atendimento organizado e que prime pela justiça e igualdade de oportunidades, mas, se tornam critérios excludentes, tendo em vista que os recursos disponíveis parecem não ser suficientes para a demanda. Nesse sentido, considerando as condições infraestruturais e didático-pedagógicas do IFRN, o acompanhamento da frequência e rendimento escolar dos bolsistas deve ter por objetivo assistir e auxiliar esse alunado nas suas possíveis dificuldades e não como condicionante de acesso às bolsas. Como destaca Taufick (2013a, p. 123):

> É preciso, também, o cuidado para não se vincular o benefício social ao êxito acadêmico, sem identificar as causas da situação de baixo rendimento. Da mesma maneira é preciso combater o pensamento determinista de que o aluno carente seja o responsável pela queda dos indicadores acadêmicos da instituição. Diferente de outras redes de ensino, a Rede Federal possui recursos mais do que suficientes para oferecer suporte pedagógico complementar aos seus alunos, atuando nas causas que levam à reprovação.

Destacamos também trechos dos textos dos relatórios de gestão do período 2008-2015 que apresentam abordagem sobre formas de atendimento. Vejamos quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Trechos dos textos dos relatórios de gestão sobre as formas de atendimento da política de AE do IFRN (2009-2015)

Ano	Trechos dos relatórios de gestão sobre forma de atendimento da política
2009	A concepção de Assistência Estudantil ora, implantada no IFRN permite estabelecer metas […] buscando fortalecer a **percepção do acadêmico como sujeito histórico**, pertencente a um grupo social e agente de transformações, capaz de reconhecer suas potencialidades e conquistar seus direitos sociais. (IFRN, 2010, p. 161)
2010	As ações de assistência estudantil são direcionadas aos estudantes pertencentes a grupos sociais específicos, quais sejam: oriundos de escola pública, famílias de baixa renda, integrantes dos programas sociais do governo federal, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais das diversas modalidades de ensino: médio com curso técnico integrado, subsequente, PROEJA e Superior dos vários *Campi* do IFRN. (IFRN, 2011, p.203-204) Vale ressaltar que **a efetivação de uma política de assistência aos estudantes não deve se restringir apenas ao atendimento de necessidades básicas** referentes à subsistência. Urge o fortalecimento de uma formação ética, humanista e crítica, condição imprescindível para a inserção e as transformações sociais desejáveis. (IFRN, 2011, p.207)
2011	[...] através do apoio, orientação, capacitação e inclusão nos diversos programas e projetos. A tônica tem sido **associar os programas de assistência com ações estratégicas que colaborem com o pleno desenvolvimento acadêmico** do estudante. (IFRN, 2012, p.15)
2012	[...] além das políticas de assistência estudantil, através de diversos programas de inclusão social, também **se faz necessário investir no acompanhamento pedagógico** e promover ações que estimulem o aprendizado como a participação nos centros de aprendizagem (CAs) e em programas de monitoria, além de programas de incentivo à participação em projetos de extensão, empreendedorismo, pesquisa e inovação tecnológica. Esse é um trabalho que já vem sendo feito pela Instituição, mas que **precisa ser constantemente perseguido, aperfeiçoado e intensificado**, sobretudo em alguns c*ampus* onde a demanda é maior. (IFRN, 2013, p. 182)
2013	[...] objetivo contribuir para a permanência do estudante no IFRN e a **melhoria do seu desempenho acadêmico por meio da concessão de auxílio financeiro** complementar para despesas com transporte, alimentação e aquisição de material didático. a) Universais - compreende ações de acompanhamento psicológico e social, campanhas educativas, atendimento ambulatorial, atendimento médico-odontológico e de enfermagem e orientação nutricional aos estudantes. b) Específicas – compreende o Programa Institucional de Bolsas, Apoio à Participação em Eventos, Apoio às Visitas Técnicas e o atendimento prioritário de estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social (IFRN, 2014, p.28).

2014	Apesar do orçamento insuficiente para atender a toda demanda que tem se apresentado, foram priorizados os estudantes que apresentaram situações complexas de vulnerabilidade social (IFRN, 2015, p.115).
2015	[...] apesar de tais ações serem consideradas insuficientes diante da crescente demanda estudantil resultante do processo de democratização do ensino e da interiorização do IFRN no Estado, **a Instituição tem procurado acompanhar esse processo por meio da ampliação e criação de novos programas** aos estudantes vulneráveis socioeconomicamente, o que tende a contribuir para a redução das desigualdades sociais no contexto escolar. (IFRN, 2016, p.71).

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016)

Seguindo a ordenação do quadro, vemos que o trecho referente ao ano de 2009 apresenta uma explícita concepção em torno do sujeito a ser atendido pela política de AE. O entendimento de que o estudante atendido, ainda que em caso de vulnerabilidade social, é: *sujeito histórico; agente de transformações; e conquista seus direitos sociais* revela uma concepção articulada à perspectiva de formação integral. O texto evidencia, contudo, que tal concepção constitui-se como *busca* pelo seu fortalecimento. Assim, depreende-se que a efetivação disso pode constituir-se num avanço em relação à perspectiva das políticas sociais de atendimento de *carências*, porque aí se destaca que a situação de vulnerabilidade não lhes subtrai os direitos de cidadania.

Já no ano de 2010, o texto do relatório explicita a destinação específica das ações da AE para os grupos em vulnerabilidade. Consideramos que tal trecho destoa da estruturação da política em si, pois existem muitas ações da AE que não usam o critério da vulnerabilidade para seu acesso. De toda forma, em outro trecho do mesmo relatório, vemos a intertextualidade com outros documentos da política quando se ressalta a articulação da AE com a perspectiva de formação integral. Os discursos dos textos dos relatórios de 2011 e 2012 também se constituem em intertextualidade com a concepção da política que prima pela articulação entre as ações da AE e seus programas com as demais dimensões da vivência estudantil na instituição.

Por outro lado, o relatório de gestão referente ao ano de 2013 apresenta definição dos programas e ações como atendimentos *universais* e *específicos*. Essa definição não aparece em outros documentos, mas ainda constitui uma intertextualidade posta de forma criativa: os programas *específicos* não tomam por critério apenas a questão socioeconômica, tendo em vista que atuam em situações de ordem pedagógica, como a participação em eventos, por exemplo. Isso reforça a concepção da política de AE na perspectiva ampla de proposta educativa. Todavia, o termo ainda enseja certa dificuldade de compreensão, uma vez que,

como explicamos anteriormente, o caso das aulas externas atende a totalidade de estudantes de determinada turma ou disciplina. Isso pode ser considerado um atendimento específico, porém não retira o direito da totalidade de estudantes terem acesso às aulas externas. Quer dizer, essa categorização que situa ações e programas com diferentes naturezas e objetivos parece não contribuir para a compreensão dos direitos de atendimento dos estudantes.

Nesse sentido, reiteramos a observação de Taufick (2013a) e Abreu (2012) que destacam a importância da clareza, objetividade e divulgação eficientes dos programas e ações de AE como elementos que também compõem a estrutura e condições de acesso dos estudantes a essa política. Principalmente para os próprios estudantes, é importante ter acesso a informações objetivas para não deixarem de acessar um programa ou atividade pela complexificação das informações. Por fim, os trechos referentes aos documentos de 2014 e 2015 apresentam discurso que enfatiza, por um lado, o caráter insatisfatório da execução da política diante das demandas crescentes e, por outro, as estratégias institucionais de dirimir essa situação: *focalização*. Tal discurso também está presente em outros trechos e documentos e trata-se de uma verdadeira tônica da AE em muitos IFs e universidades, como já analisado (UNE, 2014; SILVEIRA, 2012; TAUFICK, 2013).

Além dos textos institucionais, falas dos entrevistados também denotam algumas referências sobre o público-alvo da AE e formas de atendimento da política no contexto de expansão e da política de cotas. Destacamos trecho a seguir:

> [...] ***É uma inclusão, mas que o aluno já vinha sendo excluído de muito tempo né.*** *Então assim, a escola assume esse compromisso, mas também tem que ter meios né, e... É... Proporcionar meios pra que esse aluno também não desista, porque você tá numa escola dessa, um mundo ótimo, acesso a tudo, você tem um ... É... Laboratórios com computadores, você tem tudo, mas se* ***você não teve um aprendizado lá atrás****. Então* ***a escola tá assumindo que você vai pegar esse aluno e você vai fazer com que ele realmente alcance a educação****. É fácil? Não é fácil. Porque assim, a gente também tem dificuldades de recursos humanos, a gente tem dificuldades, assim, por exemplo, financeira. Eu...* ***A política ideal de assistência estudantil pra mim é aquela que o aluno ingressa e você já tenha direto****, né. Então a gente não precisa fazer seleção,* ***mas a gente ainda acaba sendo seletiva****, e olha que aqui o campus a gente prioriza uma boa... Uma boa parcela mesmo vai pra os programas de permanência, né. [...]* (gestora 2, grifos nossos)

Nesse discurso, destaca-se a estratégia da focalização do atendimento como sendo a prática da política, ainda que se defenda prática ideal de acesso universalizado, mais uma vez. Além disso, a *inclusão* aparece na percepção dessa gestora como um momento da vida escolar dos estudantes cotistas em que eles poderão agregar um capital social e cultural diferenciado, ofertado pela instituição, mas isso se constitui num desafio.

Trecho de fala da gestora 1 elenca mais elementos referentes ao processo de vivências excludentes e dificultadoras da permanência escolar:

> *[...]são diversas questões que aflige o aluno, não é propriamente o financeiro né? Então umas das coisas que a gente tem, tem que ter muito claro que a... Questões de evasão escolar, questões de repetência, ou seja, o baixo rendimento acadêmico, muitas vezes não é só em função do baixo poder aquisitivo que aquele aluno tem, mas são uma gama de situações né? Muitas vezes são problemas de saúde, muitas vezes são problemas emocionais que, que tão acontecendo em casa e que aí é, é... Prejudicam né? O rendimento do aluno. Muitas vezes é uma questão de abuso sexual da menor*. (gestora 1).

Como vimos nos estudos de Bourdieu (2010), Zago (2006) e Lahire (1997), esses processos são bastante contraditórios e complexos, repercutindo tanto em fracasso ou evasão escolar quanto em resistência e apropriação de capitais. Conforme já verificado por tais autores, a apropriação de capitais e a permanência escolar são buscadas pelos estudantes junto com suas famílias através da construção/utilização de estratégias variadas, a partir da expansão do acesso à escola para estudantes de classes populares. Assim, a AE pode ser favorecedora dessa construção. Entretanto, além dos auxílios da AE, é preciso articular o processo educativo ao respeito e reconhecimento das experiências e origens sociais desses estudantes como meio de romper com as vivências excludentes e alcançar uma inclusão socioeducativa.

Do conjunto desses dados, vemos que os discursos sobre o atendimento na política de AE são conflitivos porque, ainda que apontem para uma prática de coexistência de ações universalistas e focalizadas, em alguns momentos recaem na associação direta entre a AE e os estudantes em vulnerabilidade. De toda forma, a concepção do estudante como sujeito histórico, de direitos, é um importante aporte para a perspectiva de democratização, cidadania e formação integral através da AE.

Como já mencionamos no capítulo anterior, algumas ações e programas da AE do IFRN se dão através de auxílios financeiros transferidos para contas bancárias dos estudantes, o que vem a institui-se como forma de atendimento por pagamento de bolsas. Nesse sentido, buscamos observar no texto do plano de AE (IFRN, 2010, p.23) como está referida essa forma de atendimento. Verificamos que consta como proposta de ação para o fortalecimento da política, dentre outros itens, “estabelecer ou ampliar programas de bolsas de ensino, pesquisa, extensão e assistência social”.

O texto também traz menção sobre bolsas como forma do poder público garantir isonomia nas condições de sobrevivência e escolarização para estudantes de “baixo poder

aquisitivo, [...] pois apenas a gratuidade do sistema público de ensino não garante aos que nele ingressam, a certeza da permanência e da conclusão de seus estudos" (IFRN, 2010, p.4-5). Além disso, o documento porta certa regulamentação genérica da oferta de bolsas, apresentando que:

> As bolsas de assistência estudantil, em qualquer das suas modalidades, são concedidas em regime anual, sendo renovadas anualmente caso as exigência para a manutenção da bolsa forem atendidas. Os critérios para distribuição das bolsas, bem como os critérios de seleção dos candidatos, serão regulamentados pelos órgãos competentes em conjunto com a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis.
> Os valores estabelecidos para as bolsas de assistência estudantil levarão em consideração a dotação orçamentária e financeira anual destinada a Assistência Estudantil. (IFRN, 2010, p.27)

Mas verificamos uma dissonância entre a diretriz do programa e a percepção da gestora 2 como observado na citação abaixo:

> *Eu digo assim: dá o dinheiro por dar,* ***o financeiro não resolve a questão de, de rendimento nem de evasão*** *nem de... porque é assim, se você for ver o EJA, não sei, não sei das colegas, mas aqui não tem EJA, mas assim, é o atrativo do dinheiro, dessa cultura que a gente tem muito de não valorizar que é educação que tá sendo prioridade que é o financeiro. Não vou desmerecer né, que a gente precisa pra sobreviver, mas [...]****Tem colega que diz que já o índice caiu mais, entendeu****? O público mudou, então assim, a gente tem que pensar também que... as políticas vêm e a gente tem que pensar de que forma a gente vai fazer, porque a gente já tem essa* ***cultura de dar dinheiro****.... Eu digo muito pros alunos aqui quando ingressam e até os de cota: aqui é onde você vai planejar sua vida. Você aqui é o mundo, você vai ter muitas oportunidades* (gestora 2, grifos nossos).

Nascimento (2012) também verificou essa *cultura de dar dinheiro* na AE universitária e analisa isso como característica de uma política neodesenvolvimentista/neoliberal. Já em nossa pesquisa de mestrado (MOTTA, 2011), observamos que as políticas de transferência de renda foram largamente utilizadas em vários países, a partir dos anos de 1990, como estratégia das políticas sociais para driblar os efeitos da pobreza sobre a escolarização de crianças e jovens (JACCOUD, 2009; BOYADJIAN, 2009; SILVA, YASBEK & GIOVANNI, 2006), mas existem diferentes matizes ideológicos com orientações liberais ou redistributivistas (SILVA & SILVA, 1997). Nesse sentido, a preocupação da gestora 2 é legítima, mas deve-se entender que tal questão envolve uma seara complexa, muitas vezes revestida de preconceitos, disputas de interesses eleitoreiros e assistencialistas, que também passa pelas condições essenciais de democratização do direito à educação, irrompendo o ciclo vicioso da pobreza. Tal entendimento está posto no texto do plano de AE (2010, p. 12 e 13):

> A assistência estudantil tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidade aos estudantes, oriundos da classe popular. Ela tem a pretensão

> de reduzir as desigualdades sociais, permitindo o acesso à educação, dando um suporte assistencial no sentido da concretização dos direitos sociais.

Como já tratado, é importante ter claro que os efeitos das políticas, nesse caso, da transferência de renda, se dão no conjunto de efeitos de outras políticas (MAINARDES, 2007). Assim, estudos sobre esse tipo de política social têm indicado que o desempenho dos alunos deve ser acompanhado, sem, entretanto, transformá-lo em critério para direito a bolsa (LAVINAS E BARBOSA, 2000). A gestora 2 tem discurso sobre a importância desse acompanhamento, mas alguns termos e expressões utilizados ainda destoam de um caráter mais democrático, igualitário e includente como prática da política.

> *Mas assim, a gente tenta trabalhar com as equipes todas,... Dá esse acompanhamento, da gente dimensionar todos os alunos que são do programa quando fizer o acompanhamento via acadêmico e trabalhar desde o início do, do ano letivo até o final.* ***Porque não adianta eu chegar no final o menino for reprovado****... Alguma coisa pode ser. Alguém que perdeu de vista esse aluno, né?* ***Eu às vezes eu fico pensando isso, porque assim, a mim cabe chamar o aluno e perguntar tudo, mas a parte pedagógica já não depende de mim.*** *Aí a gente tá até vendo, sabe? Aí eu falei com algumas pedagogas elas vão se interessando porque elas também acompanham os meninos que são da bolsa, [...]*(gestora 2, grifos nossos)

Portanto, verificamos que, sendo o discurso da gestora 2 dissonante do institucional, é preciso contextualizar dialeticamente os discursos dos gestores como um processo de identificação ou inculcação de significados sobre as transferências de renda que circulam na sociedade (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE E RAMALHO, 2014). Mas outra vivência e percepção da questão é relatada pelo gestor 3:

> *Eu acho que ele[*o pagamento das bolsas*] contribui sim, eu acho que se não fosse o auxílio, tinha vários alunos que teriam mesmo que... Que cancelar a matrícula deles porque é... É uma, é uma ação necessária pra que eles permaneçam na escola. Tem, têm muitos alunos que vem de outro município da zona rural. Muitas vezes eles... pegam transporte, acorda cedíssimo, pegam transporte, as vezes pago, pra chegar na zona urbana e da zona urbana vir pra... Pegar o transporte comum que traz os outros estudantes. Acho que, não fosse o auxílio esses alunos teriam que pedir o cancelamento da matrícula... Acho que já, já veio acontecer por esse motivo.[...] Muitas vezes os alunos, ele recebe um auxílio e... Tem outro meio de transporte pra vir pra cá, às vezes não informam, né? Mas... Sempre vai haver. Tem casos e casos, né? Mas a... A seleção ela é, ela é bem feita.... Pronto. Talvez, talvez esses...alunos que eu falei anteriormente que tiveram que cancelar a matrícula, talvez fossem aqueles alunos que não se inscreveram, né? Que deveriam ter inscrito e não se inscreveram, por motivo talvez de, de medo ou de não ter sido informado, ter passado a informação direito, não sei.*

Nessa fala, novamente há um discurso conflitivo entre a defesa da importância da bolsa através, inclusive, do relato mais concreto das necessidades estudantis e, por outro lado,

não se descarta a possibilidade de pessoas receberem a bolsa quando a necessidade não é a mesma, por assim dizer. De toda forma, o gestor também explicita já verificar os efeitos da falta desses auxílios – a evasão -, incluindo o fato de que a falta do auxílio pode ser por falta de informação, compreensão, acompanhamento da COAEs das necessidades, entre outros fatores. Assim, ressaltamos, como já apontado nos trabalhos de Taufick (2013a) e Cruz (2012), que a comunicação clara e acessível aos estudantes sobre a AE e seus programas é importante também para desmistificar e romper com os discursos de assistencialismo e tutela sobre os programas de auxílios financeiros, bem como irromper em mudanças discursivas (posto que sociais) o sentido de superar as visões preconceituosas e neoliberais sobre o usufruto de direitos focalizados no contexto dessa sociedade desigual e injusta.

Salientamos que verificamos um acompanhamento e diálogo importantes entre o setor de Serviço Social e os bolsistas de Iniciação ao Trabalho durante nossa observação. Em fala da gestora 2, verifica-se a vivência de um processo de construção da prática desse programa:

> *Bolsas de iniciação[ao trabalho] a gente foi, foi ajustando, a questão das três horas, eram quatro. A gente começou a que? Perceber nas fala deles de que o aluno chegava tarde, né, questão de horário, a gente sempre tem que disciplinar... A questão de... Tudo, tudo mesmo tentando respeitar ao máximo a lei de... Desde aprendizagem como também as leis, o estatuto né. Então a gente tenta assim proteger ao máximo pra que ele tenha o direito mesmo assim a tá... O ensino seja prioridade.* (gestora 2)

Diante disso e considerando a prática realizada desde os idos anos 2000 e o quantitativo de ofertas distribuídas nos *campi* registradas nos editais dos anos de 2013, 2014 e 2015, entendemos que a bolsa como forma de atendimento na política de AE do IFRN tem, de fato, fortalecido e contribuído para a consolidação dessa política, conforme proposto no Plano da AE (IFRN, 2010). Mas as percepções dos gestores de AE sobre isso ressaltam a complexidade de sua atuação para responder tanto às demandas dos estudantes quanto as exigências das burocracias da administração pública e dos órgãos de controle e fiscalização. Com isso, ainda que se busque aprimorar as metodologias de seleção para acesso aos auxílios, acompanhamento dos estudantes durante a vigência da bolsa, bem como a articulação dela com as demais dimensões formativas da instituição, a complexidade desses elementos dificulta sua consecução mais efetiva, seja em números de atendimentos, seja em qualidade do acompanhamento socioeducativo. Portanto, precisam ser superadas as visões neoliberais e excludentes ainda presentes em algumas metodologias e reproduzidas em falas e práticas de sujeitos da política de AE.

7. A GESTÃO E O ATENDIMENTO DA AE NO CONTEXTO DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DO IFRN

A gestão, financiamento e avaliação da política de AE são elementos importantes para a efetivação dessa política. Isso não significa que esses elementos sejam mais ou menos centrais, pois entendemos que eles também são tanto um reflexo das concepções e discursos enquanto prática social da/sobre a política. Portanto, os capítulos anteriores mantêm interligação fundamental com a análise aqui disposta, mas estão separados para melhor organização. Mas, reforçando o contexto mais amplo que situa tais elementos, destacamos que no período considerado as instituições de EPCT sofreram significativas transformações – como já mencionamos, os IFs passaram a funcionar em estrutura *multicampi*, atendendo maior número de cidades e articulando-se através das reitorias que passam a construir uma política institucional, refletindo os princípios e práticas necessários para essa nova estrutura (TAUFICK, 2013).

Essas transformações representam os desafios da democratização da gestão da política de AE e dos próprios IFs, que são antigos e também complexos. Assim, analisamos a Estrutura Organizacional de Referência aprovada pela Resolução nº 16/2010-CONSUP/IFRN, os documentos institucionais já mencionados, o regimento geral aprovado pela Resolução nº. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010, o regimento interno aprovado pela Resolução nº. 17/2011-CONSUP/IFRN, de 01/07/2011, os relatórios de gestão e a fala de gestores. Consideramos que a análise de tal estruturação é importante uma vez que se contribui com o debate nacional de conceituação da AE.

A AE do IFRN localiza-se na Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE), ligada diretamente à Reitoria e subdivide-se em Coordenações de Atividades Estudantis (COAES) em cada *campus*. Tal organização foi criada mais formalmente a partir da transformação/expansão institucional em IF.

Silveira (2012) defende que o uso do termo Assistência Estudantil pode contribuir para o avanço e consolidação da AE como política pública de direito. Mas, no estudo dessa autora, apenas duas instituições pesquisadas usam esse termo como nomenclatura do setor. Muitas universidades estruturaram uma Pró-Reitoria para a política de AE, assuntos comunitários e políticas afirmativas. De acordo com Silveira (2012, p.81), a nomenclatura mais utilizada é *Pró-Reitora a de Assuntos Estudantis e Comunitários*. Em casos menos comuns, as universidades também articulam a gestão da AE nas áreas de extensão, graduação e/ou

planejamento, circunscrevendo-a numa Secretaria, Núcleo ou Coordenadoria. Nesse sentido, vemos que, a definição terminológica do setor da AE na estruturação organizacional do IFRN contribui para o fortalecimento da institucionalidade dessa política e parece tender a não utilizar o termo *assistência* no sentido de não manter as concepções assistencialistas e de favor no discurso dessa política nesse contexto de gestão. Mas, no âmbito de organização nacional, a discrepância de nomenclatura entre as instituições pode dificultar a formação/consolidação da identidade da política nacional e inter-relação dela com as políticas institucionais.

Adentrando na definição das ações da DIGAE no IFRN, verificamos no art. 54 do regimento interno que a atribuição dessa diretoria é de planejar, coordenar, executar e avaliar "atividades relacionadas às demandas sociais e acadêmicas dos estudantes". Chama-nos atenção a ausência de menção a espaços colegiados nessa Diretoria. Quer dizer, conforme vimos no discurso sobre a gestão mais ampla nessa instituição, prima-se pela gestão democrática e participativa, mas, no caso da política de AE, isso parece não estar explicitamente contemplado na estrutura arregimentada específica da DIGAE, uma vez que está previsto que tal direção é exercida por pessoa nomeada pelo Reitor, e incube-se de (art. 55, IFRN, 2011, p.11):

> I. Atuar no planejamento estratégico e operacional do Instituto, com vistas a subsidiar a definição das prioridades de atividades estudantis dos *Campi*;
> II. Elaborar projetos e relatórios necessários ao bom funcionamento dos programas de apoio às atividades estudantis do IFRN;
> III. Incentivar o desenvolvimento de campanhas educacionais nos recintos escolares;
> IV. Propor e acompanhar a implantação de programas de assistência ao educando no âmbito do IFRN, bem como supervisionar a execução da política de assistência aos estudantes desenvolvidas nos *Campi*;
> V. Propor projetos, programas e ações institucionais voltados ao apoio e ao desenvolvimento dos estudantes, observadas as limitações institucionais e o interesse educacional dos *Campi* do IFRN;
> VI. Representar o IFRN nos foros específicos da área, quando se fizer necessário;
> VII. Supervisionar a realização da caracterização socioeconômica e educacional dos estudantes do IFRN;
> VIII. Zelar pelo bom funcionamento das atividades de assistência aos estudantes em todos os *Campi*;
> IX. Executar outras funções que, por sua natureza, lhe sejam correlatas ou lhe sejam atribuídas;

Destacamos que as ações elencadas nos incisos I, III IV, V e VI possibilitam inclinações dessa direção para posturas de diálogo e construção coletiva da política no âmbito interno da instituição. Contudo, o conjunto de ações retratam também atividades burocráticas

e/ou de fiscalização e controle sobre a prática da política nos *campi,* o que denota elementos de complexificação da gestão nesse contexto. De toda forma, os incisos que contêm as menções voltadas à permanência estudantil e desenvolvimento dos estudantes também compõem um discurso importante de interligação entre a gestão da política e os objetivos centrais da AE no IFRN. Considerando a proposta de minuta para o PNAES-EPCT do CONIF, que enfatiza a importância da participação de estudantes na gestão da AE, seria um ganho institucional se os seus documentos regimentais previssem mecanismos de representatividade para uma gestão mais democrática e participativa na DIGAE. Além disso, levando em conta a dinâmica dos trabalhos do fórum de gestores de AE no âmbito do CONIF, de debates, pesquisas e análises conjuntas para a construção de proposições, entendemos que a DIGAE deve articular-se melhor a essa dinâmica e a mobilizações nacionais.

De toda forma, a prática da política, como já dito, pode se dar pela reinterpretação do previsto nos documentos, operando mudanças até contraditórias. De acordo com Fairclough (2001, p. 100):

> Como os sujeitos usam e produzem-se pelo discurso: as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e 'membros'). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência.

Nesse sentido, as falas dos entrevistados denotam vivências da gestão da política importantes de serem analisadas. Vejamos o trecho a seguir:

> [...] *nesse primeiro plano, nós... Nós não tivemos uma discussão tão ampla não. Nós não tivemos. Nós tivemos assim, a discussão de alguns profissionais, certo? É... É... Em relação a outros, eu acho que a gente ainda não estava assim tão preparado, tão estruturado, porque quando a diretoria ela foi criada, ela praticamente só tinha... Ela foi criada muito pequena, uma pessoa só, entendeu? E aí algumas pessoas foram se agregando, mas não, hoje a gente já tem é, uma diretoria mais estruturada, certo?*
> [...]
> *Naquele tempo... E foi assim, você tinha que... fazer e aprovar, até lá, entendeu? Então assim, não teve essa discussão toda que hoje a gente tá tendo, certo? Então nós criamos com sentido de... De... Eu acho que... Participaram poucas pessoas, né? Não teve nem... A construção de, de todos os segmentos é, é, era o... Aquilo que a gente tinha, era o material que a gente tinha, então a gente construiu... Porque aquela coisa olhe, vocês têm que... Que aprovar o plano, né? Porque pra gente começar a, a, a... implementar essa política.* (gestora 1, grifos nossos)

As dificuldades de uma gestão compartilhada aparecem nessa fala da gestora 1. As imposições e regulamentações advindas da política nacional constituem a justificativa para que o processo de sua elaboração se desse de forma restrita. As limitações do processo de estruturação dessa política podem ter decorrido da transformação institucional, que implicou na criação da reitoria, ingresso de novos servidores, dentre outros aspectos. Ou seja, como já mencionado, uma série de demandas organizacionais se deu concomitantemente com a estruturação da política de AE em análise[74].

Mas, os estudos que tem se ocupado desse tema mostram situações distintas do processo de organização da gestão dessa política. No caso do IFSUL, por exemplo, segundo estudo de Scalabrin, Porto, Cover e Silva (2013), a criação da DIGAE, durante o processo de expansão, foi acompanhada da construção de órgãos e documentos com participação direta/coletiva de segmentos da comunidade acadêmica. Já no IFMA, Abreu (2012) também verificou dificuldades de participação formal da comunidade estudantil, ato que ela entende ser um histórico ainda arraigado nos IFs: gestão no formato "verticalizado e hierarquizado". Essas situações ilustram, dentro dos ciclos da política, os distintos contextos da prática em que a política nacional desenvolve-se com diferentes interpretações e depende das estruturas de poder dominantes e/ou consolidadas em cada IF.

Outras dificuldades da estruturação da AE do IFRN nesse período são demonstradas na fala da gestora 1.

> *Eu acho que hoje falta um psicólogo para nós, né? Falta. E isso daí eu tenho colocado pra o reitor. Falta nós termos um psicólogo aqui que encaminhe, certo? As ações, que... Que faça diretrizes para a psicologia, entendeu? Então hoje a gente não tem. Então, hoje nós temos assistente social, nós temos uma, uma nutricionista, nós temos aqui... Não temos dentro da, da diretoria é... Alguém da saúde. nós temos um, um, um... Um grupo de trabalho que foi criado, né? E que a gente tem encontros semanais, né? E esse grupo da saúde tem feito direcionamentos pra essa política de saúde, uniformização das ações. Então eu acho que a gente já conseguiu é, construir muito. Então... Atualmente hoje, a gente tem uma discussão melhor. Naquele tempo não.*

Como vemos, há uma incompletude da estruturação da DIGAE quanto à necessidade de composição de equipe que represente a psicologia, por exemplo. No caso da saúde, a representação ocorre através de um grupo de trabalho, o que parece denotar uma gestão mais compartilhada/participativa para essa área. Mas, para além da DIGAE, como mencionamos, a

74 Essas dificuldades também foram encontradas nos estudos desenvolvidos por Scalabrin, Porto, Cover e Silva (2013), Piva (2012), Taufick (2013a; 2014).

política de AE é desenvolvida nos *campi* numa COAES que também tem suas competências especificadas no regimento interno, dispostas a seguir:

> I. Colaborar com a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis na elaboração e na execução da política de assistência estudantil institucional, no âmbito do *Campus*;
> II. Coordenar as equipes de Serviço Social, Psicologia, Saúde e Nutrição, no sentido de promover a integração das ações institucionais de assistência ao estudante no âmbito do *Campus*, a partir de dados sistematizados pelos referidos setores através do atendimento e acompanhamento ao discente;
> III. Elaborar, juntamente com as equipes, relatórios periódicos relativos aos serviços, programas e projetos de assistência estudantil implementados no *Campus*;
> IV. Interagir com as representações estudantis no sentido de manter a unidade administrativa atualizada com relação às demandas dos estudantes;
> V. Realizar avaliação e acompanhamento da execução da política de assistência estudantil institucional no âmbito do *Campus*; e
> VI. Desempenhar outras atividades correlatas e/ou afins. (IFRN, 2011, p.29)

Como vemos, as competências da COAES contemplam ações de diálogo e construção coletiva da política no âmbito dos *campi*, como vemos nos incisos II e IV e também abrangem atividades burocráticas. Quanto ao cargo/função de coordenador(a) não encontramos nenhuma regulação, mas, durante observação, verificamos que, em geral, é exercida por profissionais do Serviço Social, dada a origem dos programas de AE na instituição virem desse setor, ou outros profissionais a exemplo de psicólogos, professores e técnicos-administrativos. Tais servidores têm assumido essa função de forma periódica, implicando grande mudança de pessoas na função, sobretudo nos *campi* do interior. Pelos dados levantados, essa função aparenta estar sendo exercida mais quanto às ações técnico-burocráticas do que político-pedagógicas. Por isso, quando profissionais técnicos-administrativos ocupam a função, parece que pode desenvolver-se avanços no cumprimento das atribuições mais específicas de outros profissionais, como vemos no relato do gestor 3 entrevistado. Vejamos a fala na íntegra:

> *De início foi bem é... Bem difícil assim. Não difícil, mas... Assim houve uma dificuldade pra dividir as funções porque como sempre havia uma assistente social na coordenação, então elas... Elas faziam todas as funções. E aí quando chega um... Um coordenador que não era da assistência social, teria que dividir essas funções. O que era atividades é... Prestadas pelo profissional da assistência social e o que era atividades da coordenação. E... Aí... Assim a gente meio que dividiu as funções de... Que envolvia a seleção de alunos, assim atendimentos a alunos na parte de serviço social em si mesmo que era desenvolvido pelas assistentes sociais e... E o que envolvia os programas, né? Os programas de assistências sociais, que era os programas de auxílio alimentação, auxílio transporte é... É... Iniciação profissional... Todas as atividades, com exceção da gestão orçamentária, eram... exclusiva das assistentes sociais. Algumas atividades foram passadas*

> *pra coordenação como, por exemplo, o controle da merenda,... processo de compras, de produtos, né? Encaminhamento pra licitação, fiscalização dos contratos, quando fazer os pedidos, conferencia dos produtos, é... Acompanhamento da distribuição pros alunos. E... as demais ações que envolviam recurso financeiro. [...]. Coordenador era quem fazia as... As análises de... de pagamento de auxílios, tanto de auxílios de aula de campo, quanto de auxílio pra participação em eventos, eventos de natureza tecnológica, cientifica, participação em congresso, eventos esportivos.* (gestor 3)

Esse discurso demonstra que as incumbências regimentais mais burocráticas do(a) coordenador(a) são centrais e essenciais para que os programas e ações aconteçam. Mas, também atendem as exigências da administração e controle social da política pública, as quais acabam por suplantar ações mais político-pedagógicas da COAES, como ocorreu no *campus* do gestor 3 quando uma assistente social assumia a coordenação:

> *Até antes de eu ser designado como coordenador, eu não tinha... Só tinha um conhecimento por cima, né? Imaginava que... Eu, eu acho que a maioria dos servidores que não estão dentro, imaginam que é somente pagamento de bolsas né? Bolsas, bolsas, bolsas aí quando você passa a desenvolver as atividades, você vê que não é bem assim, né? Tem uma, uma gama bem maior de serviços, de serviços prestados, né? Desde atendimento a alunos É... Alunos que chegam com os mais variados problemas, tanto de dificuldade de aprendizagem quanto algum problema econômico que tá... Tá assim afetando a vida escolar dele.*
> *[...]*
> *[Então] Foi bem melhor porque tirando a parte da coordenação, elas teriam bem mais tempo pra trabalhar acho que algumas coisas, algumas atividades que elas queriam trabalhar e que não tinham tempo disponível por causa que tava fazendo atividade de orçamento, planejamento, relatórios de gastos que aqui tem planejamento que é mensal é cobrado é... Do acompanhamento da merenda escolar também que dá... Assim que... É... Bem... Assim, dá bastante trabalho ficar acompanhando porque tem problema, muito, muito problema com fornecedores de pedido que às vezes não entrega aí tem que mudar o cardápio da merenda, às vezes tá previsto um... É... Entrega de pão, por exemplo, pra fazer uma entrega do pão, aí o pão não chega no dia aí tem que mudar, vamos botar bolacha, alguma coisa assim (Gestor 3).*

Tal fala evidencia que as situações do dia-a-dia da COAES, mesmo que burocráticas, requerem uma atuação que vai além de uma execução meramente técnica, posto que não se desligam, em tese, da compreensão dos princípios e diretrizes mais amplos da política. Nesse sentido, o debate sobre as necessidades estudantis, na medida em que se coloca em aberto e reveste-se de complexidade no campo conceitual e na prática da política, também deve atrelar-se ao delineamento político-educativo da gestão da AE. Isso também induz a problematizarmos se a função de coordenador(a) não requer alguém especializado ou de que forma deve-se encaminhar a escolha da pessoa para tal.

Assim, observamos que a prática da gestão dessa política no IFRN tem sido construída processualmente, também, na medida das aprendizagens dos profissionais no setor. Vejamos a fala da gestora 1, a seguir:

> *Quando eu entrei na instituição não existia é..., uma política definida de assistência estudantil, não existia, entendeu? Até aí era o que? Era serviço social, é... Setor de saúde, a psicologia. Só que assim, a gente que trabalhava integrado né? Integrado no sentido de, de que você sabe que.., os problemas que muitas vezes há no serviço social, eles não especificamente são propriamente do serviço social.*
> *[...], a importância de você ter um corpo, né? De profissionais que venham trabalhar essas* ***diversas expressões, esse diversos fatores que causam, né? Que podem causar o baixo rendimento escolar e pode causar é... A evasão escolar****, entendeu? Então aí é... Aonde eu vejo a importância nossa de ter esse olhar, né? Naquele tempo a gente não tinha como... Como hoje, né? Uma política de assistência ao estudante. [...]. Hoje a gente já trabalha no sentido mais de integração, certo? E quando é... a diretoria, isso aí lhe dá uma visão ampla.* (gestora 1, grifos nossos)

Tal fala explicita o inter-relacionamento entre a estrutura e a concepção da política, evidenciando o quanto o processo de interpretação se faz presente, influenciando na atuação do sujeito da prática da política. Isso porque o trabalho em equipe está contemplado nas incumbências regimentais, mas lá não se explicita o sentido da interdisciplinaridade na atuação dos profissionais e o sentido de integração mencionado pela gestora. Assim, observamos que a prática dessa política tende a se articular mais às significações construídas pelos sujeitos do que à regulação do texto regimental. O texto do Plano de AE (2010, p.29) registra que: "Esses profissionais deverão pautar-se em dimensões éticas, políticas e técnicas que reconheçam o trabalho como espaço de defesa e ampliação de direitos, respeitando as competências e atribuições de cada profissão". (CFESS, 2010)[75]. Com isso, é interessante que a estruturação das incumbências da DIGAE e da COAES contemplem melhor explicitação sobre esses aspectos, uma vez que o exercício das funções acaba extrapolando o arregimentado e pode implicar em perdas da efetivação da política ou sobrecarga para os profissionais, o que é relatado em várias pesquisas (ABREU, 2012; CRUZ, 2012; TAUFICK, 2013; PIVA, 2012).

Outra fala da gestora 1 também exemplifica as interpretações sobre a estrutura da política, destacando o Serviço Social:

> *O serviço social, muitas vezes, ele é uma porta de entrada, né? Pra o aluno. Ele é....o local do acolhimento. Mas quando de repente você começa conversar com o estudante, você vê que, que, que aquela situação, o problema que, que o... Levou ali, né? Que o trouxe ao serviço social, não*

75 CFESS- Conselho Federal de Serviço Social. Contribuições do conjunto CFESS/CRESS ao debate sobre a definição de trabalhadores da Assistência Social. Versão Preliminar. Brasília, setembro de 2010.

> *especificamente é do serviço social (...) Eu, enquanto assistente social, eu atendo um aluno. Se eu vejo que [...] a situação dele não me diz respeito, mas diz respeito ao profissional de saúde, à Psicologia, ou até mesmo à Pedagogia. Qual é meu papel? Fazer essa interface. Encaminhar esse aluno..., é dá as diretrizes pra que ele procure. Entendeu? Quando eu pego um aluno, que vamos supor, atenda um aluno que diga: "Eu vou desistir". Por que é que você vai desistir? "Não, porque eu to com a nota baixa". Por que você tá com a nota baixa?" Não, porque eu tô tendo problemas com os... com professores". Mas por que que você tá tendo... Você ta... Entendeu? Você tem que ter esse de apertar: Eu vou, então, eu vou encaminhar você pra Pedagogia. Ou então ele: "Oh, é porque eu não to conseguindo assistir a aula do professor porque é... Eu não tenho dinheiro. Ás vezes é o, o auxílio transporte que eu recebo é a metade, é 50%... Então, quer dizer, esse diálogo, você tem sempre que vislumbrar sua ação em relação ao ensino e aí: O que que eu posso proporcionar? Quais são as condições que eu, que eu posso proporcionar pra que esse aluno, ele permaneça na instituição? Pra que ele fique? Pra que ele tenha um bom rendimento acadêmico?* (gestora 1)

Assim, vemos que a organização setorial da COAES vincula os profissionais, compondo uma equipe com: assistentes sociais, médicos, dentistas, psicólogos, técnicos em enfermagem. A atuação interdisciplinar parte da percepção das necessidades dos estudantes. Mas tal percepção está contemplada no texto do PDI (IFRN, 2009, p.23) que registrou: "A implementação dos programas vinculados à Assistência Estudantil no âmbito do IFRN está relacionada ao trabalho integrado de profissionais em atuação nas áreas: serviço social, medicina, enfermagem, fisioterapia, nutrição, psicologia e odontologia". Vemos aí que a maioria das áreas é de saúde. Contudo, considerando as ações da AE registradas no Plano (IFRN, 2010) e nos relatórios, vimos que a atuação é bem mais ampla. De acordo com a gestora 2, a equipe multidisciplinar constitui-se num diferencial histórico em relação a outras escolas de ensino médio da cidade: "*É tanto assim que se você for ...em outras escolas, você não tem uma equipe profissional como tem os IFs e sempre teve[...]".*

A gestora 1 também explica que, antes de existir essa estruturação da política de AE, os profissionais já se organizavam num trabalho integrado entre os setores mas, a criação da DIGAE proporcionou melhor sistematização dessa integração. Considerando isso e o registro de atividades da AE, temos que o funcionamento de uma coordenação por *campus* é importante para além das atividades burocráticas, mas para fomentar o atendimento dos princípios da política de AE, mantendo um diálogo político-pedagógico não apenas com os profissionais ligados ao setor e sim com a comunidade escolar em geral.

Sabemos que tal perspectiva de atuação não é tão simples no contexto da prática e, assim, torna-se mais acessível à aproximação predominante com determinadas áreas. A

gestora 2 relata suas perspectivas de trabalho integrado com os demais profissionais, sobretudo, da área de ensino, propriamente dito.

> *A gente tem um trabalho assim, muito interdisciplinar aqui com pedagogia, com, com psicologia,* ***até professores também. A gente vai tentar afinar mais*** *com os professores indo pras reuniões e aqui é assim, até dos meninos do programa onde... eu quero ver,* ***eu já falei com a menina da coordenação pedagógica da gente afinar mais*** *pra fazer um trabalho de acompanhamento acadêmico mais preciso. Porque é assim, eu posso ver no acadêmico que a gente tem acesso dos meninos dos programas da gente, quantos ficam reprovados, quantos ficam em dependência [...] (*gestora 2*)*

O discurso deixa entrever que há uma intenção, mas ocorrem dificuldades na efetivação do trabalho interdisciplinar: *a gente vai tentar afinar mais*. Outro exemplo:

> *Então a gente é... Tem que fomentar políticas e programas que também atendam a esse aluno que tá em ingressando aqui. É tanto que* ***a gente tem repensado como é que vai fazer*** *pra a parte de... De tutorias, né... da gente retomar isso aí, de* ***ver como é que vai tá estimulando os meninos*** *de... Principalmente de primeiros anos, os meninos de primeiro ano. É... De que há essa necessidade, principalmente os que, os que vêm de Cotas.* (gestora 2, grifos nossos)

Como observamos, os termos *repensar, retomar, ver como fazer* denotam a reflexão e a intenção sobre as necessidades de avanços da prática. Nesse sentido, reforçamos a estratégia de que tais revisões sejam demarcadas textualmente nos documentos da política posto as relações dialéticas entre o discurso e a prática. Além do que, como já mencionado, as atribuições dos profissionais envolvidos se complexificam e podem tensionar a própria execução da política. Mas, se analisados e demarcados sistematicamente, podem contribuir para o fortalecimento do trabalho integrado dos setores e da política.

Outro aspecto importante da gestão da política de AE-trata-se da questão dos recursos financeiros. Verificamos que os documentos PDI (IFRN, 2009) PPP (IFRN, 2012) e Plano de AE (IFRN, 2010) não discutem as questões financeiras especificamente. Mas consultamos os relatórios de gestão e tratamos sobre isso nas entrevistas com gestores. Como mencionamos no capítulo anterior, o relatório de gestão do ano de 2012 reúne dados dos recursos financeiros da AE entre os anos 2002 e 2012. A seguir, consideramos os dados referentes ao período 2009-2012 na tabela 13.

Tabela 13: Números de estudantes atendidos, programas de AE e valor dos custos no período 2009 a 2012

ANO	VALOR (R$)	ALUNOS ATENDIDOS	PROGRAMAS CUSTEADOS
			Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe

2009	3.943.619,53	4.746	estudantil e bolsa de estudo do PROEJA.
2010	7.463.680,00	10.051	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil, bolsa de estudo do PROEJA, auxílio financeiro para participação em eventos de caráter científico, esportivo e artístico-cultural e aulas externas.
2011	6.419.980,07	14.430	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil e bolsa de estudo do PROEJA, auxílio financeiro para participação em eventos de caráter científico, esportivo e artístico-cultural e aulas externas.
2012	8.159.237,01	15.963	Bolsa de Iniciação Profissional, alimentação, passe estudantil e bolsa de estudo do PROEJA, auxílio financeiro para participação em eventos de caráter científico, esportivo e artístico-cultural e aulas externas.

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2013, p.41)

Interessante percebermos que há um aumento significado do valor total de custeio da AE nesse período, como demonstrado na tabela 13 e também ocorreu mudança significativa entre os anos 2009 e 2010 quanto aos programas custeados e, como consequência, houve aumento do número de estudantes atendidos. Como demonstrado nos dados, a COAES atua na gestão dos *auxílios financeiros para participação em eventos de caráter científico, esportivo e artístico-cultural e aulas externas*. Contudo, a contabilização desse custo e a quantidade alunos atendidos só consta a partir do ano de 2010. Verificamos que tal custeio já ocorria nos anos anteriores, mas era contabilizada como ação específica, separada dos recursos dos programas de auxílios continuados.

Esse é um diferencial significativo para analisarmos o valor da totalidade dos recursos. Quer dizer, o custeio de auxílios para eventos e aulas externas não atendem determinado número de estudantes mensalmente por determinado tempo, como no caso dos programas de bolsas. No caso de participação em eventos, geralmente, concede-se, a cada estudante solicitante, diárias (pecúnio com fins de custeio parcial ou total de hospedagem e alimentação) e, quando a instituição não dispõe ou disponibiliza transporte próprio para a atividade, pode ocorrer o "pagamento total ou parcial que corresponde à aquisição de bilhete de passagem aérea ou terrestre, na classe econômica e/ou tarifa promocional, respeitando-se, preferencialmente, o critério do menor preço" (EDITAL Nº 05/2016 PROPI/IFRN, p.3)[76]. As

76 Fazemos referência a texto de um edital da instituição que não é objeto de nossa análise Edital de Fomento à Participação em Eventos Acadêmico-Científicos e Tecnológicos - porque não há explicitação desse conceito em outro documento, mesmo já sendo executado.

aulas externas ocorrem de acordo com o planejamento docente, a depender do caráter curricular das disciplinas ministradas. Assim, o custeio das aulas externas refere-se a diárias para cada estudante de determinada disciplina que participar da atividade.

Nesse sentido, a diferença de 5.305 alunos atendidos entre 2009 e 2010 representa não apenas o número de bolsas dos programas da AE, mas, também o custeio das participações em eventos e aulas de campo que não possuem critérios focalizadores socioeconômicos no seu atendimento. Em termos de recursos, a diferença nesse período foi de R$ 3.520.060, 47. Já os dados referentes ao ano de 2011 demonstram um aumento de 4.379 estudantes atendidos, mas, consta uma queda no total de recursos de R$ 1.043. 699, 93. E, no ano de 2012 o valor de recurso já apresenta novo crescimento de R$ 1.739. 256,94 e aumento de 1.533 estudantes atendidos.

Referente aos anos 2013, 2014 e 2015, os relatórios de gestão não apresentam a mesma sistematização desses anos anteriores, mas observamos alguns dados financeiros da AE que merecem ser destacados. De acordo com o relatório do ano de 2013, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou R$ 9.130.632,00 para a Assistência ao Educando do IFRN. Mas foram descentralizados para a instituição apenas R$ 6.439.670,00 e, desses, R$ 1.491.474,36 foram *não processados*, quer dizer, esse montante foi de despesas empenhadas e não liquidadas. Considerando o valor recebido pela instituição por si, vemos que houve um decréscimo em relação aos anos anteriores. E, quanto ao valor *não processado*, podemos pensar que houve alguma dificuldade na gestão orçamentária desse recurso, pois se trata de um valor significativo que deixou de ser utilizado mesmo quando havia grande demanda. O mesmo relatório indica que 19.527 estudantes receberam essa assistência nesse ano, sem relacioná-los aos programas ou ações em questão, mas os números indicam um crescimento importante desse atendimento em relação ao ano de 2012.

Sobre o ano de 2014, o relatório do ano registrou que a LOA destinou R$ 13.248.492,00 para a AE, o que representa um aumento significativo em relação aos anos anteriores. Mas foram *não processados* R$ 5.798.657,49 segundo o mesmo relatório. Isso implica que o gasto efetivo desse ano foi aproximado do valor gasto no ano de 2010, como posto na tabela 13. Mas contemplou atendimento de 19.872 alunos, número um pouco maior que os anos anteriores. Em 2015 a LOA previu R$ 14.190.128,00 para a AE do IFRN e o gasto registrado no relatório foi de R$13.197.292,99 (não houve indicação dos valores não

processados). Vemos então que ocorreu aumento dos gastos nesse ano, mas, o número de estudantes atendidos foi relativamente menor: 18.748.

Sobre os recursos *não processados*, destacamos que tal situação é preocupante frente o percentual que representam em relação ao montante total do orçamento. Entretanto observamos que Nascimento (2014) também verifica tal situação no IFS e Cislaghi e Silva, (2012) constatam que no total de IFES com recursos do PNAES isso também ocorre. Cislaghi e Silva (2012) esclarecem que é notável, na maioria das universidades, não apenas quanto à AE, a persistência de dificuldade de execução do orçamento devido à falta de pessoal capacitado e, portanto, os recursos levam muito tempo para serem gastos.

Contudo, apesar de observarmos essas limitações na gestão financeira da AE, não podemos fazer avaliações mais aprofundadas dessas variações nominais, uma vez que teríamos que considerar o índice inflacionário. De toda forma, verificamos que a descentralização dos recursos pela LOA, os gastos efetivos e a relação com o número de alunos atendidos não demonstram vinculação ou reajustes, de acordo com esse índice. Além disso, o valor das bolsas e auxílios, ao longo desse período, pouco foi modificado. Nesse sentido, importa colocarmos que, sobretudo nos casos dos auxílios que incidem mais diretamente na condição socioeconômica, seria importante construir essa relação no planejamento dos recursos, como forma de não mitigar ainda mais as dificuldades de acesso a certas condições, a exemplo da alimentação, frente ao crescimento inflacionário sobre ela incidente[77]. Além disso, é essencial que os recursos empenhados sejam efetivados em gastos da AE, levando em conta os dados de PSC e os objetivos e princípios da política de AE desse instituto.

Como afirma Dourado (2007, p.925): os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado. As preocupações sobre o financiamento da política de AE fazem parte do contexto mais amplo de fragilidades da política de EPCT, como relatado no texto dos relatórios de gestão a seguir:

> Embora no atual governo, a Rede Federal de EPT vivencie uma situação favorável de financiamentos públicos para a educação profissional e tecnológica, compreende-se que o modelo traçado se apresenta vulnerável. A manutenção depende dos interesses dos próximos governos e de toda uma

77 Em conversa com estudantes, durante trabalhos de campo, eles comentaram que os valores de diárias concedidos para as aulas externas são muito baixos para o custeio de três refeições diárias e hospedagem. Falaram também da burocracia dos procedimentos de prestação de contas desses auxílios e da dificuldade de utilização do recurso. Assim, alguns grupos de estudantes costumam proceder coletivamente buscando o melhor manejo dos recursos e gastos nessas atividades, ainda que com dificuldades.

> política implementada para fortalecimento da educação profissional. Por esse motivo, a sociedade precisa de mais garantias para a manutenção e a ampliação dessa qualidade instituída, tendo em vista a inexistência de política de financiamento permanente para a educação profissional e tecnológica.
> Assim, faz-se necessária uma agenda permanente de discussões sobre os critérios que definem o financiamento do Orçamento Geral e, em particular, do IFRN. Necessita-se, ainda, da definição de estratégias para uma política orçamentária interna que venha a garantir a qualidade das ações em cada *campus*, em prol do cumprimento da função social do Instituto. Além disso, com o objetivo de manter os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores da educação profissional e tecnológica; as condições do ensino, da pesquisa e da extensão; e a garantia dos direitos estudantis já adquiridos (sem perder de vista a ampliação desses direitos), sem perder de vista a ampliação desses direitos, a partir de novos contextos, necessita-se definir parâmetros destinados a uma política de financiamento público para a educação profissional e tecnológica. Essa política deve gerar segurança para todos os envolvidos e estabelecer critérios de qualidade, nas ações educacionais e na gestão transparente, quanto à definição, ao uso e à aplicação dos recursos (IFRN, 2015, p.89).

No trecho observamos que a dificuldade de recursos financeiros da rede de EPCT é fruto dos já antigos embates de forças e interesses sobre a definição mais explícita sobre a oferta dessa educação como dever do Estado. A criação dos IFs, bem como sua expansão, representou avanços dos compromissos estatais na oferta dessa educação e o financiamento é um eixo basilar dessa política. Segundo documento do próprio MEC para a criação dos IFs:

> O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2008, p. 10) .

Mas a questão da gestão financeira do setor público também comporta complexidades que dificultam o usufruto dos recursos na finalidade própria deles, como também verificou Nascimento (2014) e Cislaghi e Silva (2012). Assim, os avanços dos compromissos políticos precisam consubstanciar-se em garantias legais que não incorram em lacunas ou falta de regulamentações que dificultam a efetivação dos direitos. Nesse caso, destacamos, sobretudo, as regulamentações quanto ao financiamento através de subvinculação constitucional da EPCT.

Algumas outras informações sobre a gestão dos recursos nos foram repassadas pelos gestores entrevistados. De acordo com a gestora 1, o recurso da AE também é definido no planejamento orçamentário do instituto, representando um percentual do total de recursos. Esse recurso geral da AE é dividido entre os *campi*, repassado junto com o orçamento de cada *campus*. Assim, o colégio gestor dos *campi* também pode definir um percentual "extra" a ser administrado pela COAES.

> *E assim,* ***o campus sempre tem... Dá uma, uma injetada a mais também de... De recurso, sabe? Quando a gente precisa.*** *Aí algumas ações, assim, como essas de evento, eu não consigo ser... Não consigo ampliar muito né? Mas eu também fico um pouco... É por isso que eu digo: acaba muito em recurso, mas... Porque assim, você investe... (gestora 1)*

A partir da definição do montante de recursos da COAES, realiza-se o planejamento no *campus* de alocação para os programas e ações da AE. Como relata a gestora 2, esse planejamento para cada programa ocorre de forma flexível:

> [...] *Quais são as políticas? Ensino, pesquisa, extensão, né. Então que também precisa. Tem as bolsas, tem as viagens de campo e tudo, então a gente vai distribuindo esse, esse montante. Mas assim, a gente tem priorizado muito alimentação escolar, priorizado auxilio transporte, então boa parcela assim... A questão das bolsas de aprendizagem [...] A maioria a gente tenta colocar nas suas áreas de... De, de formação, mas outros não, mas o conhecimento ele tá...essa formação humana integral, né. Não só a parte do, do, do acadêmico em si, mas ele também é parte humana, parte política, parte de consciência nesse processo, né, dentro da escola. Então assim, as bolsas a gente tenta ao máximo deixar é... E tem também as de pesquisa de extensão, de tutoria, de observatório* (gestora 2, grifos nossos).

O Gestor 3 também relata tais procedimentos quando questionamos acerca da ações de avaliação da política de AE:

> *Meio que mais em cima dos recursos, né? É... Porque por planejamento é mais assim... Quanto vai destinar pra... De recurso pra iniciação profissional, quanto vai destinar pra auxílio transporte e... No final do ano faz um... Uma análise é... Na verdade, um relatório de quanto foi destinado para cada... Quando foi executado, né? Que durante o ano às vezes é feita algumas mudanças, por exemplo, às vezes o auxílio transporte reserva um valor x e aí durante um ano vê que aquele valor x vai meio que sobrar recurso aí destina parte daquela sobra pra um outro programa que houve uma demanda maior. Vai fazendo esse jogo, às vezes vai pra merenda escolar que sempre é bem inferior à nossa demanda. Então praticamente algumas sobras de alguns programas ela é sempre mais, muito destinada à... Programa da merenda escolar* (Gestor 3).

Como vemos, o planejamento é baseado no montante de recursos recebidos pelo setor e com base nele priorizam-se as necessidades estudantis para a definição das ofertas de

auxílios. No discurso da gestora 2, percebemos que a preocupação prioritária na oferta de bolsas está no atendimento das necessidades mais diretas/básicas – alimentação e transporte -, especialmente para os estudantes ingressantes com a política de cotas.

Na interpretação de Nascimento (2012), que verificou a priorização dessas necessidades básicas em universidades, isso seria reflexo da lógica neoliberal dos mínimos sociais. No caso aqui analisado, consideramos que tal priorização, articulada ao processo de expansão institucional, indica mais oportunidades de acesso e permanência a uma parcela maior dos estudantes com menor poder aquisitivo, que inegavelmente requer assistência para as necessidades mais básicas e outras. De toda forma, há que se considerar o valor dos pecúnios concedidos nesses auxílios, bem como o número de estudantes atendidos. Quer dizer, é importante que a preocupação com as necessidades mais básicas dos estudantes reflita-se também na qualidade do atendimento da AE, através da concessão de auxílios que de fato ajudem no custeio das despesas de transporte, alimentação, entre outros. Inclusive, um trecho do relatório do ano de 2009 menciona:

> Vale ressaltar que a efetivação de uma política de assistência aos estudantes não deve se restringir apenas ao atendimento de necessidades básicas referentes à subsistência. Urge o fortalecimento de uma formação ética, humanista e crítica, condição imprescindível para a inserção e as transformações sociais desejáveis. (IFRN, 2010, p.207)

Além disso, a importância das bolsas acadêmicas (pesquisa, extensão, tutoria)[78] também é destacada na fala do gestor 3. Os documentos que tratam da AE no IFRN não especificam o papel e importância dessas bolsas, com exceção dos relatórios gestão, mas elas estão contempladas em outras políticas próprias da instituição[79] e logicamente articuladas a AE. Nesses casos, as bolsas são direcionadas aos alunos, em sua maioria, selecionados pelas coordenações dos projetos, em geral, considerando critérios meritocráticos. Com isso, o estudante tem acesso a um recurso financeiro que auxilia na dedicação a estudos mais aprofundados ou atividades com maior articulação entre teoria e prática que, em geral, estimulam e capacitam para a continuidade dos estudos em cursos de níveis mais avançados, como vimos, inclusive, dentre as observações da pesquisa de Zago (2006). Assim, consideramos que essas bolsas vêm a se tratar de uma natureza mais especifica de AE. A AE constitui-se enquanto auxílio financeiro/bolsa como bonificação para aqueles com bons resultados e dedicação a estudos mais aprofundados? Talvez essa seja mais uma dimensão da

78 Apesar de ser um recurso financeiro das Atividades Estudantis, sua administração se dá nas Pró-Reitorias e respectivas coordenações de Pesquisa e Extensão.

79 O IFRN conta com Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão e o PPP (IFRN, 2012) tem tópicos específicos sobre a Política de Pesquisa e Inovação e sobre Extensão e Interação com a sociedade.

conceituação da política de AE que precise ser mais debatida, porque não podemos esquecer que no contexto escolar:

> Ao apresentar as hierarquias sociais e reprodução destas como se estivessem baseadas na hierarquia de dons, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2013, p.311)

No tocante ao campo da AE, poderíamos pensar analogamente numa hierarquia de bolsas que, para os mais vulneráveis conta com os auxílios transporte e alimentação, já para os interessados em oportunidades de pesquisa e extensão, cabe buscar demonstrar melhores resultados de desempenho? Entendemos que a perspectiva de mais oportunidades de participação em projetos com bolsa de pesquisa e extensão podem contribuir não apenas como auxílio de necessidades estudantis para permanência nos cursos, mas também pode avançar na efetivação do tripé de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a perspectiva da meritocracia não deve ser tomada como critério de exclusão, mas ainda é basilar para acompanhamento e avaliação dos avanços de aprendizagem na formação acadêmica da EPCT.

7.1 O que dizem os registros institucionais do IFRN de atendimento de AE do período entre os anos de 2009-2015?

Como realizado no capítulo anterior, reunimos os dados de atendimento efetuados pela AE durante o período em questão para analisarmos a consubstanciação dessa política. Mantemos a organização dos dados em tabelas por setor de atendimento e suas atividades, mas, os dados são descontínuos ao longo do período. Isso não significa que os atendimentos deixaram de ocorrer, como verificamos em nossa observação no período. Mas, os dados de acompanhamento do trabalho dos setores não foram incorporados aos relatórios de gestão.

Há que se considerar que, durante os anos 2009 a 2015, muitos *campi* foram criados, como mencionamos, e o exercício funcional de alguns servidores não se deu ao mesmo tempo do momento de inauguração, fator que, como outras situações desencadeadas no âmbito da gestão de pessoas, de fato, inviabilizaram o funcionamento de setores e algumas ações. Diante disso, os *campi* novos também detiveram período de estruturação física e organizacional para iniciar os atendimentos, caso do setor de odontologia, em que cada novo *campus* em

funcionamento dependeu do profissional da área para planejar e acompanhar a compra de mobiliário, equipamentos e materiais de custeio do trabalho odontológico. Parece então que a inauguração e estruturação dos novos *campi* em períodos sempre diferenciados e ao longo de todos esses anos dificultou a reunião dos dados (porque alguns *campi* apresentam registros de suas ações incluindo a AE, mas não se unificam em relação ao IF como um todo).

Além disso, como tratamos no capítulo anterior, o perfil de estudantes atendidos nesse período (2009-2015) altera-se sobremaneira em virtude da interiorização, da expansão e da implantação da lei de cotas 12.711/2012. Assim, buscamos ver aqui se tais novas estruturações implicaram em mudanças no atendimento da AE. Consideramos, pois, os dados disponíveis nos relatórios de gestão referentes a AE geral do IFRN. Primeiramente, apresentamos tabela 14 referente às ações do setor de saúde e psicologia.

Tabela 14: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Saúde e Psicologia por tipo e ano de realização (2009-2010)

Saúde			**Assistência Psicológica**		
Atendimentos	**Ano 2009**	**Ano 2010**	**Atendimentos**	**Ano 2009**	**Ano 2010**
Enfermagem	9554	6908	Atendimento individualizado ao aluno	303	886
Vacinas	882	-			
Fisioterapia	1505	1331			
Consultas Médicas	5884	-	Atendimento a pais de alunos	46	-
Exame Biomédico	224				
Exame Dermatológico	512	-	Atividade integrada com outros profissionais	194	-
Encaminhamento à Fisioterapia	177	1331			
Junta Médica	452	-	Materiais e textos produzidos	27	-
Odontologia (procedimentos)	3078	4247			
Total Geral	**22.268**	**13.817**	**Total Geral**	**570**	**886**

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011)

Como mencionamos em capítulo anterior, a natureza desses números de atendimentos é bastante relativa, dependendo das necessidades dos estudantes. Nesse sentido, entendemos a variação dos registros. Em relação ao período entre 2000 e 2008 e este, observamos que se deixou de registrar ações de análises clínicas e encaminhamento hospitalar. Também diferente dos anos anteriores, no setor de Psicologia, em 2009 e 2010, não foi registrado nenhum trabalho com turmas nem atividades com equipes de alunos.

No caso do atendimento odontológico, há menção no texto do relatório do ano de 2013 que explicita seu objetivo como preventivo, além das ações educativas para: "conscientizar os estudantes sobre a importância da saúde oral, orientando sobre a forma correta de escovação e aplicação tópica de flúor". Assim, mencionou-se que, como atendimentos preventivos, se executaram procedimentos de exames clínicos, restaurações com amálgama e resinas, polimentos, curativos, dentre outros para 2.476 alunos. Na sequência, trazemos os registros dos atendimentos do setor de Serviço Social na tabela 15.

Tabela 15: Quantidades de atendimentos realizados junto aos alunos na área de Serviço Social por tipo e ano de realização (2009-2010)

Atendimentos	**Ano 2009**	**Ano 2010**
Aplicação de questionário para caracterização socioeconômica da clientela ingressa	3802	919
Atendimento individual e/ou grupal	1690	4653
Atendimento a pais de alunos	200	-
Concessão de óculos de grau	20	-
Consultas oftalmológicas	338	-
Concessão de medicamentos	82	-
Isenção de taxas	441	633
Concessão de material didático	46614; 1934**	-
Concessão de fardamento escolar	9	112
Elaboração de mural educativo/temas	31	-
Visitas domiciliares	231	50
Supervisão de estagiárias do departamento de serviço social da UFRN	8	2
Total Geral	**11.176**	**6319**

*E consultas oftalmológicas;
**alunos atendidos;
Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011)

Seguindo a ordenação de atividades da tabela 16, observamos que o número de aplicações do questionário de caracterização é maior do que o registrado no ano de 2008, o que pode indicar os impactos das matrículas nos novos *campi*, considerando que tal aplicação ocorre no ingresso do aluno na instituição. Mas o registro dessa ação em 2009 apresenta um número bem menor que o do ano anterior e pode representar alguma dificuldade ocorrida na aplicação. No mesmo sentido, os números de atendimento, individual e/ou grupal, de pais de alunos, consultas oftalmológicas, elaboração de mural educativo/temas e visitas domiciliares são maiores em 2009 do que em 2008, mas em 2009, em alguns casos não estão registradas, como a seleção e encaminhamento para cursos extraordinários e Alunos/Servidores envolvidos nas atividades do programa de orientação sexual para o exercício da cidadania. Quanto ao fardamento, vemos que o número de concessões entre 2009 e 2010 é muito

destoante, mas é difícil avaliá-lo devido à metodologia de concessão não ser claramente definida.

Trechos dos relatórios de gestão mencionam algumas dificuldades ou não execuções de ações em virtude da estruturação dos *campi*, caso da concessão de material didático em que o *campus* só detinha copiadora para as atividades internas dos setores administrativos (na medida do tempo, os *campi* foram adquirindo mais equipamentos para melhorar os serviços de impressão e cópias). Em outro caso, relata-se a necessidade de visitas domiciliares indicada pela Auditória Interna (IFRN, 2011). O setor responde que o número de servidores para a atividade e a manutenção do expediente de atendimento ao público dificulta a consecução dessas visitas, além da distância dos municípios a que grande parte dos alunos em situação de vulnerabilidade pertencem. Afora essas ações mais específicas de alguns setores de AE, os programas de bolsas Auxílio Transporte, Alimentação e Iniciação Profissional - IP - tiveram seus processos seletivos regulados por editais da DIGAE, a partir do ano de 2013, constando número de vagas e outros detalhes. Assim, reunimos aqui a contabilização dessas vagas do período 2013-2015 nas tabelas 16 e 17 a seguir:

Tabela 16: Números de vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* (2013)

CAMPUS	**TRANSPORTE**	**ALIMENTAÇÃO**	**IP**
Apodi	-	-	Cad. de Reserva
Mossoró	Cad. de Reserva	10	10
Natal-central	Cad. de Reserva	Cad. de Reserva	
Natal- Cidade Alta	Cad. de Reserva	Cad. de Reserva	Cad. de Reserva
Natal- Zona Norte	-	-	Cad. de Reserva
Nova Cruz	20	60	2
Pau dos Ferros	Cad. de Reserva	13	-
Parnamirim	29	3	1
São Gonçalo do Amarante	-	20	5
Total	**49**	**106**	**18**

Fonte: Editais Nº 003; 005; 006/2013 – DIGAE/IFRN

Como vemos, no ano de 2013 vários *campi* não explicitaram o número de vagas dos programas de AE, tendo em vista que alegam ofertar bolsas disponíveis de acordo com o planejamento. Além disso, nem todos os *campi* em funcionamento estão listados no edital. Vale esclarecer que os *campi* ausentes também executam os respectivos programas, mas, não se integraram a estes editais da DIGAE. Do quantitativo explicitado, verificamos que o maior número de bolsas é do programa de alimentação, o que confirma o discurso de priorização das

necessidades mais básicas dos estudantes. De toda forma, observamos que não fica claro, nessa distribuição de vagas, quais os critérios foram consideramos para o manejo dos recursos, quando, por exemplo, o campus Parnamirim prevê 3 vagas para alimentação que destoa da distribuição de 29 vagas para transporte.

Tabela 17: Vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* e percentual em relação às matriculas (2014)

CAMPUS	**Mat.**	**TRANSP.**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**	**ALIM.**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**	**IP**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**
Apodi	**1.499**	150	**10,00**	217	**14,47**	30	**2,00**
Caicó	**1.507**	100	**6,63**	100	**6,63**	32	**2,12**
Canguaretama	**586**	não houve vagas	**-**	Cad. de Reserva 10	**-**	11	**1,87**
Ceará Mirim	**700**	Cad. De Reserva	**-**	Cad. De Reserva	**-**	12	**1,71**
Currais Novos	**1.625**	100	**6,15**	141	**8,67**	37	**2,27**
Ipanguaçu	**1.560**	298	**19,10**	73	**4,67**	70	**4,48**
João Câmara	**1.628**	250	**15,35**	76	**4,66**	40	**2,45**
Macau	**1.447**	60	**4,14**	30	**2,07**	47	**3,24**
Mossoró	**2.160**	200	**9,25**	60	**2,77**	50	**2,31**
Natal central	**6.365**	300	**4,71**	230	**0,36**	185	**2,90**
Natal Cidade Alta	**1.130**	130	**11,50**	75	**6,63**	35	**3,09**
Natal Zona Norte	**1.348**	300	**22,25**	160	**11,86**	44	**3,26**
Nova Cruz	**1.538**	90	**5,85**	43	**2,79**	30	**1,95**
Parnamirim	**1.784**	104	**5,82**	30	**1,68**	35	**1,96**
Pau dos Ferros	**1.771**	141	**7,96**	210	**11,85**	50	**2,82**
Santa Cruz	**1.528**	100	**6,54**	70	**4,58**	55	**3,59**
São Gonçalo do Amarante	**1.049**	110	**10,48**	108	**10,29**	16	**1,52**
São Paulo do							

Potengi	**523**	25	**4,78**	20	**3,82**	11	**2,10**
Total	**34.588**	**2458**	**9,15**	**1643**	**6,11**	**790**	**0,29**

Fonte: Editais Nº 001; 002 /2014 – DIGAE/IFRN

Diferente do ano de 2013, vemos um crescimento do número de *campi* que publicaram suas vagas nos editais e, assim, também há um aumento vagas. Do total de vagas para o ano de 2014, vemos que o maior número de bolsas é do programa de transporte. Em alguns *campi* essa predominância é bem significativa, caso dos *campi* Ipanguaçu e João Câmara. Possivelmente tal predominância é explicada pelo atendimento de grande quantidade de estudantes que residem em municípios circunvizinhos. De toda forma, em termos percentuais relativos ao número de matrículas, vemos que tais auxílios são ínfimos, representando a prática da seleção dos "mais vulneráveis dos vulneráveis". Podemos perceber também que, em alguns *campi*, ocorre maior equilíbrio na distribuição das vagas entre alimentação e transporte, exemplo de Caicó e Mossoró. Contudo, devido à autonomia do planejamento de cada *campus*, parece não haver critérios relacionais bem definidos para tal distribuição entre os programas, que poderiam, por exemplo, considerar o percentual em relação ao número de matrículas.

Tabela 18: Vagas dos programas de Auxílio Transporte, Alimentação e IP por *campus* e percentual em relação às matriculas (2015)

CAMPUS	**Mat.**	**TRANSP.**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**	**ALIM.O**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**	**IP**	**Relação entre vagas e nº de matriculados (%)**
Apodi	1436	220	**15,32**	213	**14,83**	0	**0**
Caicó	1549	100	**6,4**	220	**14,20**	2	**0,12**
Canguaretama	568	60	**10,56**	25	**4,40**	22	**3, 87**
Ceará Mirim	581	94	**16,17**	98	**16,86**	0	**0**
Currais Novos	1568	273	**17,41**	155	**9,88**	8	**0,51**
Ipanguaçu	1656	50	**3,01**	250	**15,09**	0	**0**
João Câmara	1421	76	**5,34**	256	**18,01**	0	**0**
Macau	1383	20	**1,44**	89	**6,43**	50	**3,61**
Lajes	209	40	**19,13**	40	**19,13**	10	**4,7**
Mossoró	3489	70	**2,00**	200	**5,73**	0	**0**
Natal central	7483	459	**6,13**	380	**5,07**	199	**2,65**
Natal Cidade Alta	895	195	**21,78**	207	**23,12**	34	**3,79**
Natal Zona Norte	1568	195	**12,43**	295	**18,81**	45	**2,86**
Nova Cruz	1552	130	**8,37**	93	**5,99**	0	**0**

Parelhas	256	25	**9,76**	65	**25,39**	10	**3,90**
Parnamirim	1393	130	**9,33**	100	**7,17**	2	**0,14**
Pau dos Ferros	1673	181	**10,81**	156	**9,32**	2	**0,11**
Santa Cruz	1546	160	**10,34**	170	**10,99**	0	**0**
São Gonçalo do Amarante	1086	130	**1,19**	30	**2,76**	25	**2,30**
São Paulo do Potengi	463	20	**4,31**	32	**6,91**	0	**0**
Total	**32704**	**2628**	**8,03**	**3074**	**9,39**	**409**	**1,25**

Fonte: Editais Nº 001; 002; 003; 005; 006; 007; 009; 10; 11; 12/2015 – DIGAE/IFRN.

Como vemos, no ano de 2015, os editais dos programas de AE divulgaram o quantitativo de todos os *campi*. Diferente do ano anterior, o maior número de bolsas totais é do programa de alimentação e ocorre um crescimento significativo desse total, com exceção das vagas de IP, que são reduzidas em 381 (mas somaram mais 170 vagas de transporte e 1431 vagas de alimentação). Ainda assim, as ofertas entre os programas em cada *campus* se mantêm diferenciadas, Canguaretama, por exemplo, ofertou cerca do dobro de vagas de transporte em relação à alimentação. E, em outros casos, como Ceará Mirim há certo equilíbrio na oferta. Todavia, o percentual total relacionado ao número de matrículas manteve-se ínfimo.

A seguir elaboramos a tabela 19 com cálculo da relação percentual entre o número de matrículas dos anos de 2014 e 2015 e os números totais de vagas dos programas de auxílio transporte, alimentação e IP.

Tabela 19: Relação percentual entre Números de Matrículas e Número de Vagas dos Programas de auxílio transporte, alimentação e IP (2014-2015)

Variáveis	**Anos**					
	2014			**2015**		
Matrículas	26.849			32.704		
Programas	**Transp.**	**Alim.**	**IP**	**Transp.**	**Alim.**	**IP**
Nº de vagas	2458	1643	790	2628	3074	409
Percentual de vagas em relação a nº de matrículas	**9,15%**	**6,11%**	**2,94%**	**8,03%**	**9,39%**	**1,25%**

Fonte: dados coletados nos relatórios de gestão (IFRN, 2015; 2016).

Como vemos, os percentuais das vagas dos programas de AE não chegam a 10% do número de matrículas do período na instituição. O maior percentual de vagas é o do programa de alimentação no ano de 2015. Considerando tais dados e o indicador de PSC do mesmo período, entendemos que, mesmo com o aumento do número de vagas dos programas, grande

parcela de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica não teve assistência das necessidades mais básicas como alimentação, com exceção do acesso à merenda do PNAE para estudantes do Ensino Médio. Isso indica que, apesar da estruturação de atendimento através de bolsas da política de AE do IFRN de ter tido aumento nesses anos, ela ainda caminha num sentido de focalização neoliberal, posto que se propõe a atender apenas os mais vulneráveis dos vulneráveis, conforme os dados de vagas dos programas.

A seguir apresentamos os dados de inscrições nos programas de Iniciação Profissional, Alimentação e Auxílio Transporte nos anos 2009, 2012 e 2013, como foram postos nos relatórios de 2013 e 2014. Esses relatórios registram cálculo do crescimento percentual desse número no período, denotando um sentido laudatório.

Tabela 20: Números de inscrições no Programa de Iniciação Profissional e percentual de crescimento (2009; 2012-2013)

Programa/ ano	Iniciação profissional			
	2009	**2012**	**2013**	**Crescimento entre 2012 e 2013**
Inscrições	1078	1.608	2.221	38%

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2014)

As bolsas de Iniciação Profissional tiveram aumento de 38% de suas inscrições. No caso do auxílio transporte, o aumento foi de 68% e o Programa de Alimentação atingiu crescimento de 93% no período, como vemos na tabela 21 a seguir.

Tabela 21: Números de inscrições nos Programas de Alimentação e Auxílio Transporte e percentual de crescimento (2012-2013)

Programa/ano	Alimentação			Auxílio Transporte		
	2012	**2013**	**Crescimento**	**2012**	**2013**	**Crescimento**
Inscrições	1.621	3.130	93%	1.440	2.424	68 %

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2014)

Esses dados sobre o crescimento, ou seja, quando tratados de forma isolada, não permitem que se tenha a efetiva dimensão do grau de ampliação do atendimento em face das necessidades dos estudantes. Podemos verificar isso considerando os percentuais relacionais entre vagas e matrículas que apresentamos anteriormente nas tabelas 19. O discurso do relatório (IFRN, 2014, p.44) afirma que os resultados da tabela 21 indicam "a necessidade de ampliação, praticamente em todos os *campi*, da oferta de vagas voltadas para o apoio à permanência e ao êxito escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social", mas é, na verdade, conflitivo com a forma de apresentação dos dados.

O interessante é que, mesmo apresentando os dados de inscrição e explicitando a preocupação com o aumento dos atendimentos, não constam nos relatórios, os números de bolsas ou alunos atendidos em 2011 e 2012, constando apenas os números totais de atendimentos da AE. Consideramos que as ausências, nesse caso, são significativas do conteúdo do documento. Quer dizer, o relatório de gestão apresenta dados de crescimento durante o período, mas esse crescimento refere-se apenas à procura por parte dos estudantes. Enquanto os dados da parte institucional propriamente dita, ou seja, as bolsas e auxílios de fato "pagos" não contam com análise de sua relação percentual ao longo dos anos.

Todavia, algumas das ausências de dados do ano de 2011 são justificadas no texto do relatório (IFRN, 2012, p.55) que informa que a meta de atendimentos no ano de 2011 era de 7.773, mas não foi alcançada devido "a paralisação dos servidores por motivo da greve dos servidores públicos, que inviabilizou várias ações, como os editais para as bolsas OVEP e TAL, e a falta de profissionais da área de assistência estudantil para executar normalmente as ações nos novos *Campi*.". De toda forma, reunimos os dados de número de estudantes atendidos no período 2009-2015, mesmo com algumas ausências, e apresentamos a tabela 22 a seguir.

Tabela 22: Número de estudantes atendidos em ações e programas de AE do IFRN por ano (2009-2015)

Programas e ações	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
Bolsa de Iniciação Profissional	556	553	-	-	758	1.161	1.412
Bolsa de Auxílio-transporte	750	866	-	-	1043	2.066	2600
Bolsa de Auxílio-alimentação	1940	3324	-	-	1330	8.477	8003
Bolsa de Fomento Proeja	2.328	1988	-	-	1465	941	533
Bolsa TAL	-	66	-	-	297	248	314
Bolsa de Iniciação Científica Institucional	-	134	239	252	0	277	393
Bolsa de Extensão	-	-	140	-	271	199	194
Auxílio para Aulas Externas	-	-	-	-	-	4.768	3596
Auxílio para participação em eventos	-	3128	-	-	-	1.718	1694
Total Geral	**5.574**	**10.059**	**4.292**	**15.963**	**5.164**	**19.872**	**18.748**

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016)

Considerando os números de bolsas de IP no período, lembrando que o número de inscritos no ano de 2009 foi de 1.078, percebemos que o percentual de atendimento em 2009 foi pouco mais de 50% dos inscritos. E, considerando o número de inscrições do ano de 2013,

da tabela 20, e o número de atendimentos, verificamos que o percentual de atendimento foi de apenas 34,12%. Ou seja, mesmo com o aumento do número de bolsas entre 2009 e 2013, a capacidade de inclusão dos estudantes que buscaram o programa foi percentualmente reduzida. A partir do ano de 2014, os editais de bolsa desse programa passaram a solicitar que mesmo os estudantes já bolsistas precisavam estar inscritos para concorrer novamente às bolsas. Nos termos do edital, "o total de vagas ofertado pelos Campi será distribuído em vagas para a renovação dos alunos já atuantes nos programas e vagas destinadas à inserção de novos alunos a serem selecionados para o programa" (Edital nº 006/2014 – DIGAE/IFRN). Isso indica que as vagas de 2014 e 2015 não representam crescimento do número vagas, mas reabertura de todas as vagas existentes, tornando o auxílio anual para o estudante, que precisará reinscrever-se.

Do programa de auxílio transporte, os números de atendimentos por ano têm relativo crescimento, mas, quanto ao percentual de atendimento no ano de 2013 em relação ao número de inscritos, verificamos a faixa de apenas 43,02% de atendimento. Segundo texto do relatório de 2010 (IFRN, 2011, p.208), esses programas tem uma das maiores demandas da AE e, está "[...] contribuindo para a efetivação da garantia do direito à educação e para a formação de uma sociedade mais igualitária." O programa deve fato é uma ação que pode contribuir para isso, mas, como vemos, está sendo executado sob uma perspectiva focalizadora de "selecionar os mais vulneráveis dos vulneráveis" e tal perspectiva não condiz com a concepção do direito à AE. Além do que, nesse patamar de atendimento, pode estar acirrando as dificuldades de construção de estratégias para a permanência escolar, no caso de estudantes que quando não são contemplados nos programas de AE, ficam a mercê de encontrar outras alternativas para sanar suas necessidades ou abandonar a escola.

No caso do Programa de Alimentação, os números de atendimentos aumentam mais de 40%, aproximadamente, entre os anos de 2009 e 2010. De acordo com texto do relatório de gestão (IFRN, 2011), a meta prevista de atendimento em 2010 era de 775 estudantes, portanto, houve um incremento de, aproximadamente, 76% em relação à meta. Mas, seguindo os dados da tabela, do ano de 2013, ocorre uma queda de aproximadamente 60% em relação ao percentual de atendimento do ano de 2010. Considerando o número de inscritos no programa em 2013, o percentual de atendimento chega a apenas 42, 49% dos inscritos. Isso indica semelhante incapacidade de atendimento de AE para os estudantes que, nesse caso, buscaram o auxílio para as necessidades mais básicas, mesmo quando o texto do próprio relatório de gestão menciona que os "[...] maiores investimentos foram em programas de permanência relacionados à manutenção básica do aluno, [...] considerando ser esta a mais

importante estratégia de permanência do corpo discente nesta Instituição" (IFRN, 2014, p.45). Isso sugere que os discursos conflitivos entre a perspectiva *universalista* e *focalista* da política tendem a consubstanciar-se numa prática de atendimento bastante restritiva. Ressalva-se, entretanto, que no ano de 2014, o número de atendimentos atinge percentual de crescimento de 537,36% em relação ao ano de 2013 (conforme observações de campo, entendemos que, possivelmente, isso é explicado a partir da quantidade de eventos desportivos, dentre outros, que implicaram em maior solicitação de refeições nos dias dos eventos). O ano de 2015, por sua vez, tem queda de 5,6% no atendimento em relação a 2014.

Já quanto às bolsas de Fomento Proeja, trata-se de um dado a ser analisado, lembrando que elas não contam com critérios seletividade, mas requerem que os estudantes do programa mantenham a frequência escolar. Assim, como vemos na tabela 22, entre 2009 e 2015, o número de alunos atendidos é reduzido significativamente, representando um percentual de mais de 77% de queda na relação entre o número inicial e o final. Nesse sentido, tal queda deve representar o índice de evasão desse público nesse período. Inclusive, o texto do relatório do ano de 2013 indica que as trajetórias da vida acadêmica desses estudantes implicam em dificuldades para a gestão dessas bolsas. Vejamos os termos no trecho a seguir:

> [...] c) Algumas situações de evasão, conclusão de turmas e à inserção de estudantes em outros programas institucionais de bolsas (pesquisa e extensão), no que diz respeito ao atingimento da meta física prevista, especificamente para a bolsa de fomento aos estudantes do PROEJA;

De acordo com a Resolução nº. 10/2008-CD/CEFET-RN, de maio de 2008, que regulamenta o funcionamento do Programa de AE para Alunos do PROEJA, na instituição, para receber o auxílio do PROEJA o estudante não pode acumular o recebimento de outras bolsas de AE (art. 7, inciso II). Além disso, para manter o auxílio, não deve ter 2 (duas) reprovações numa mesma disciplina e não ser reprovado por falta ou por baixo rendimento acadêmico em mais de 2 (duas) disciplinas (art. 9º, incisos III e IV). Com os termos do trecho do relatório apresentado, percebemos que, há uma preocupação da gestão da AE com as alterações da execução financeira planejada para as bolsas do PROEJA. Quer dizer, a questão da evasão escolar trata-se de situação bastante diferente dos casos em que estudantes do PROEJA vinculam-se a projetos de pesquisa ou extensão com bolsa.

Em todo caso, a dificuldade relatada no relatório trata-se da alteração na distribuição das bolsas. Em contraposição a tal posicionamento, verificamos que ofício circular n.21/2011 da SETEC/MEC deixa explícito que o recurso de fomento PROEJA não precisa ser utilizado apenas na modalidade de bolsa, mas pode custear outras ações de AE que contribuam para a

permanência escolar e aprendizagem exitosa. Nesse sentido, parece que o planejamento dos recursos financeiros de AE para o PROEJA deve considerar as possibilidades de inserção dos estudos em outros programas acadêmicos, tendo em vista suas possibilidades de formação qualificada. Contudo, tal questão trata-se de um impasse, uma vez que pode recair também na hierarquização das bolsas: necessidades básicas versus bolsa de pesquisa e/ou extensão.

Na sequência da tabela 22, as bolsas TAL, Iniciação Científica (IC) e de Extensão apresentam crescimento ao longo do período, com exceção das bolsas de extensão nos anos 2014 e 2015. Como já mencionamos, são bolsas que, geralmente, não utilizam o critério da vulnerabilidade como prioridade, adotando avaliações meritocráticas para a seleção (no caso de extensão e IC, a seleção é feita pelas Pró-Reitorias quanto aos projetos propostos por orientadores (docentes e técnicos) e orientandos estudantes). Nesse sentido, como já tratado, é preciso aprofundar a análise sobre a função desses programas no contexto da política de AE. De acordo com edital 04/2014 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, por exemplo, o objetivo do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa é "estimular e fortalecer nos *campi* a inserção em pesquisa, no âmbito das suas áreas específicas, mediante o financiamento de bolsas para coordenação de projetos com mérito científico e que contribuam para o desenvolvimento e consolidação das áreas educacionais do IFRN". Portanto, ressalvada a inegável relevância desse programa, ele distingue-se do escopo principal da AE que oferta atendimento para auxílio na permanência escolar daqueles em vulnerabilidade.

Por fim, as ações de Auxílio para Aulas Externas e Auxílio para participação em eventos têm um atendimento muito relativo. Por isso, parece ocorrer grande variação dos números no período. Portanto, de tais registros revelam-se alguns limites e desafios da AE do IFRN. De modo geral, vemos que as mudanças do atendimento da AE nesse período apesar de terem sido muitas, não acompanharam o processo de expansão, de interiorização e a política de cotas.

Os gestores entrevistados afirmam, inclusive, que os impactos da lei federal têm sido pouco perceptíveis devido ao pouco tempo de aplicação. A gestora 1 relata que o setor de serviço social tem orientado os alunos cotistas sobre a AE da instituição:

> [...]*Eu percebo assim: aumentou* [a demanda de AE]. *Isso aí é visível, porque o que a gente vê hoje aluno que ingressa assim no primeiro... já quando a gente tá fazendo análise, porque essa análise sócia econômica, os meninos de cotas quem faz é o serviço social atualmente. Então a gente já percebe que aquele aluno vai ser um... É...**Tem o, o, um potencial ao usuário do, dos serviços da gente, que a gente já orienta, mesmo já na entrevista, já orienta que, o que existe na instituição pra que ele possa ter acesso né.** Porque então assim... É... É... Aumentou, mas também o público*

> *também,* ***o perfil desse público não é como o de antes****. Eu vejo, eu percebo assim. Agora se você me perguntar em dados eu não, não vou assim também me precisar* [...] (gestora 1)

Observamos então que há certa preocupação com esse "novo" perfil de estudantes na instituição e, como já apontamos, o acesso às informações sobre a AE é um elemento central para a viabilização do atendimento. Além do que, tal ação exerce o papel formativo/educativo da AE no acolhimento dos estudantes ingressantes na instituição.

A gestora 2 também relata perceber esse "novo" perfil de estudantes. Verifica-se uma mudança no nível de renda e, em alguns casos, de aprendizagem. Segundo ela, são bem mais baixos que os da época da seleção por cotas institucionais (política local). Nas palavras dela:

> *[...] porque até mesmo quem era de escola pública você... Acabava fazendo uma seleção com uma prova, né. Então... daquela camada tinha uma grande parte que ficava de fora, né.* ***Então entrava os melhores da rede pública? E hoje não, por cotas você percebe que tem entrado alunos com um, um nível assim, de realmente, de renda muito baixo, que precisa demais da permanência, da assistência estudantil pra permanência na instituição.*** *Primeiro dia, primeira semana já tem que começar incluir o aluno porque nos programas, se não ela não vai ficar na escola, né. Então assim isso acirrou, né, de uma forma. Agora não sei dimensionar [...] Porque às vezes a gente fica muito no fazer e, e a gente se perde um pouco dessa, dessas questões, que até quem tá pensando em fazer estatísticas, né nesse sentido e... Existe uma proposta hoje junto à reitoria. É... O setor de coordenação de processos seletivos, né. Quem é esse aluno que já ingressa, né.* ***Porque às vezes tem aluno que tá ingressando acertando o que? Uma questão de matemática, né. Então vai ser já um aluno que vai precisar de um acompanhamento em algumas, algumas áreas, né. E que depender do curso que ele ingressar, ele realmente pode não sair, né... Vai, vai ter muita dificuldade pra avançar.*** *[...]*
> ***Realmente a gente tem que trabalhar com equidade, né, tratar os diferentes realmente de forma diferenciada.*** *[....].* ***A gente tem tentado até mesmo na assistência estudantil políticas e programas... Tentado nessa política é... Proporcionar programas que... Bolsas que dê um, um reforço, como são as bolsas de tutoria e aprendizagem, né, pra tentar...*** *Principalmente aqui no campus a gente...busca que os Centros de Aprendizagem, CAs retomar isso aí, né, porque... E que isso vire uma política. Porque isso aqui sempre existiu... Eu também quando estudei tinha né. Porque, senão, não vai avançar na sala.* (gestora 2, grifos nossos)

Como já discutimos, a cultura da meritocracia é bastante forte nessas instituições e as ações como os CAs são importantes para todos os estudantes. Nesse sentido, o discurso que associa as dificuldades socioeconômicas com dificuldades de aprendizagem precisa ser ponderado, lembrando dos estudos de Lahire (1997); Zago (2006). Associar diretamente tais questões recai num conflito com a concepção da AE como direito. Quer dizer as dificuldades de aprendizagem precisam ser assistidas pela instituição, independente do aluno ser cotistas

ou bolsistas ou de boa condição socioeconômica. Por conseguinte, algumas dificuldades socioeconômicas dos estudantes podem ser dirimidas com AE, através dos processos de acompanhamento dos setores devidos.

Assim como na fase anterior de análise da AE, seguindo os registros das ações dessa política no período 2009-2015, também construímos quadro para reunir as atividades das áreas de cultura, artes, cidadania e esportes mencionados nos relatórios de gestão. Vimos que a atuação nessas áreas persiste após a transformação institucional, sendo inclusive reconhecida no âmbito da política nacional, como vemos em trecho do documento "Concepções e Diretrizes":

> Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL, 2008, p.23).

Na organização da tabela desse período, optamos por não separar as ações por área, mas, apenas por ano. Os registros do ano de 2010 são mais sistematizados e diretamente interligados à atuação do Serviço Social e COAES dos *campi*, no sentido de estruturação da organização política e de representação estudantil na instituição. Mas, além disso, registra-se uma série de eventos científicos, dentre outros que optamos não listar especificamente (apenas ilustrar com alguns exemplos).

Quadro 12: Ações nas áreas de Cultura e Artes, Educação e Cidadania e Esportes registradas nos relatórios por ano (2010-2015)

Ano	Ações
2010	• 38 ações de apoio a realização de eventos destinados aos estudantes e organizados pela representatividade estudantil; • 14 ações de apoio a realização das eleições, organização jurídica e registro de estatuto dos Grêmios; • 13 ações de concessão de espaço físico, equipamentos e mobiliário às representatividades estudantis; • 2306 ações de campanhas de cunho preventivo e educativo;
2011	• Mais de 60 (sessenta) eventos: EXPOTEC; SEMADEC - Semana de Arte, Desporto e Cultura; Festival Internacional de Música, dentro da EXPOTEC; • Jogos Internos dos *Campi*, bem como dos Jogos Inter*Campi* do IFRN; • VIII Congresso de Iniciação Científica do IFRN (CONGIC); • VI Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte-Nordeste de Educação Profissional e Tecnológica (CONNEPI)
2012	• 96 eventos; a paralisação de aproximadamente três meses, inviabilizou a realização dos jogos intercâmpus, no entanto os recursos destinados a esse fim apoiaram a realização de jogos internos e a participação de atletas em competições estaduais, regionais e nacionais (IFRN , 2013, p.54).
2013	• 113 (cento e treze) eventos: SEMADECs, em que apresentaram a diversidade cultural e realizaram os jogos internos, com objetivo de congregar as ações de esportes

	ao desenvolvimento humano e social dos discentes do IFRN, etc.
2014	• TEIA da Diversidade Nacional 2014; EXPOTECs dos *Campi* Natal-Central, Natal-Zona Norte, Santa Cruz e Mossoró; • 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul; • Jogos Internos dos *Campi* e os Jogos *Intercampi;* • Jogos dos Institutos Federais; • participação na II edição da maratona Hackathon em Brasília; • apresentação de projetos em feira de ciências da USP;
2015	• Exposição Técnico, Científica e Cultural em seis *campi* do IFRN; • Realização da Semana de Artes, Desporto e Cultura em cinco *campi* do IFRN; • Realização da I Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão do IFRN congregando III Simpósio de Extensão do IFRN, XI Congresso de Iniciação Científica do IFRN, III Mostra Tecnológica, I Olimpíada de Robótica do IFRN e Mostra Cultural; • Realização do IV Jogos *Intercampi;* • *Campus* Natal-Central sediou os Jogos dos Institutos Federias de Educação Tecnológica do Nordeste com seus gastos repartidos entre o IFMA, IFCE, IFS, IFPB e IFRN.

Fonte: relatório de gestão (IFRN, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016)

Assim como no período anterior, vemos que persiste a predominância dos temas de tecnologia. Mas, além disso, as atividades desportivas e culturais despontam em significação para estudantes da instituição e da rede de EPCT. Como afirma Ramos (2011, p.777), é importante destacar que:

> Os projetos de iniciação científica, de desenvolvimento cultural, por sua vez, se aportam também na delimitação da ciência e da cultura como contextos de produção e de criação; e, como tal, podem ser valorizados no currículo do ensino médio, mesmo na forma integrada à educação profissional.

Que dizer, a consubstanciação da formação integral proposta para os IFs, sobretudo para o IFRN, como vimos proclamada nos seus documentos, requer que as ações contempladas no quadro persistam enquanto parte importante do currículo escolar e da política de AE, articuladamente. Para isso, os planejamentos e investimentos na área devem prever e viabilizar tais realizações.

7.2 Avaliação da AE no IFRN: a construção de olhares sobre o desenvolvimento da política

Outro elemento essencial de uma política pública trata-se dos processos de avaliação como forma de acompanhamento e aprimoramento. Segundo Arretche (2009), a avaliação da política constitui-se inclusive num instrumento democrático. Vimos que, no período 2000-2008, o IFRN não desenvolveu nenhuma avaliação sistemática e específica da AE, embora apresentasse alguns elementos avaliativos. Mas, a partir do decreto do PNAES, ficou

determinado que cada instituição executora deveria construir seus mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa (art. 5º, inciso II). Além disso, a avaliação é um eixo estruturador da política de AE proposta pelo FONAPRACE e é prevista como meta no Plano de AE (IFRN, 2010). Assim, buscamos verificar junto aos entrevistados e nos documentos em análise, os elementos que apresentam menções avaliativas sobre a AE no período 2009-2015. A seguir apresentamos quadro 13 com os trechos dos relatórios de gestão:

Quadro 13: Avaliações da política de AE nos textos dos relatórios de gestão (2009-2015)

Ano	Trechos dos relatórios de gestão sobre avaliação da política
2009	Em suma, a ação foi executada normalmente durante todo o exercício, e foram atingidos os objetivos em 100% (IFRN, 2010, p.23) [...] progressos consideráveis foram alcançados em diversas áreas de atuação da Diretoria, que mais do que qualquer outra coisa, procurou colocar, em seu trabalho, o estudante em primeiro lugar. Houve um aumento geral da oferta dos serviços existentes. (IFRN, 2010, p.159)
2010	[…] [A AE] foi executada durante todo o exercício de 2010 sem problema. Os recursos orçamentários alocados nesta ação em 2010 foram suficientes para atender as despesas previstas com os alunos na Instituição. (IFRN, 2011, p.21) Em face do exposto, podemos concluir que em relação às atividades previstas, o desempenho da área de assistência estudantil foi expressivo. O crescimento numérico apresentado justifica a permanência e a ampliação destas ações (IFRN, 2013, p. 208)
2011	**[**Atividades Estudantis**]** têm conseguido assegurar a permanência e o sucesso escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, (IFRN, 2012, p.15)
2012	A meta prevista para 2012 foi a de assistir a 9.622 estudantes dos diversos c*ampus* que integram o IFRN, que foi superada, pois chegou-se a alcançar 15.963 estudantes assistidos pelos programas. Os programas com maior demanda estão relacionados à manutenção básica do aluno, como os programas de bolsas remuneradas, de alimentação e transporte por se tratarem de despesas acadêmicas que consomem um percentual considerável da renda familiar. Ao comparar-se o ano de 2011 com o de 2012, observa-se um aumento do número de estudantes que demandam por programas de AE por apresentarem dificuldades de permanência durante o período de seus respectivos cursos, ao mesmo tempo em que se verifica uma ampliação dos auxílios concedidos. (IFRN, 2013, p. 40)
2013	[...] execução física de 130% em relação à meta prevista, qual seja, assistir a 15.000 estudantes dos diversos *campi* que integram o IFRN, alcançando um total de 19.527 estudantes. A extrapolação das metas física e financeira previstas deu-se em decorrência da grande demanda por bolsas na modalidade de apoio à permanência e ao êxito escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social principalmente, no que se refere à alimentação e ao transporte, devido à realidade apresentada por parcela da população discente, especialmente nos *campi* do interior. (IFRN, 2014, p.44) [...] a Ação 2994 atendeu satisfatoriamente ao proposto para o ano de 2013. (IFRN, 2014, p. 45) a maioria dos estudantes do IFRN são potenciais usuários dos serviços de assistência social implementados pela instituição. Esses estudantes vivenciam um conjunto de questões sociais e econômicas, as quais demandam a implantação de ações sistemáticas, em especial, por meio da inserção em programas de assistência estudantil (IFRN, 2014, p. 202)
	Foi possível atender 100% do orçamento planejado pelos *campi*, não comprometendo a

2014	execução das ações de assistência ao educando. No tocante à meta física, a Ação 2994 apresentou uma execução de 121% em relação ao previsto. A extrapolação da meta física justifica-se pelo aumento da demanda por programas de permanência, especificamente, as bolsas de alimentação e transporte (IFRN, 2015, p.109) Pela extrapolação da meta física, é possível observar a existência de uma demanda reprimida, o que aponta a necessidade de ampliação de recursos, com vistas a possibilitar o atendimento das situações de carências apresentadas pelo alunado como expressão da realidade socioeconômica vivenciada por ele. (IFRN, 2015, p.115)
2015	O recurso destinando à Assistência Estudantil foi executado em 87,0%. A limitação das quotas para a emissão de nota de empenho por parte da do Governo Federal, o calendário acadêmico defasado em relação ao calendário civil e o movimento paredista nos *campi* do IFRN, nos quais ficaram suspensos os programas de assistência estudantil, influenciaram diretamente na execução financeira. Embora não se tenha executado 100% do orçamento aprovado pelo Governo Federal, as ações atenderam satisfatoriamente ao proposto para o exercício de 2015. A meta física executada foi de 18.748 estudantes atendidos, o que representa uma execução de 103% em relação à meta planejada, que foi a de assistir a 18.150 estudantes (IFRN, 2016, p.71).

Fonte: relatórios de gestão (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016)

Os trechos dos textos dos relatórios de 2009, 2010, 2012 ressaltam que a avaliação da DIGAE foi positiva, considerando que atingiu suas metas, teve recursos financeiros suficientes e efetuou aumento da oferta de suas ações. Destacamos que é difícil fazer um balanço sobre esse período, uma vez que os próprios relatórios não explicitam dados de atendimentos dos programas de bolsas ou apresentam apenas alguns dados parciais. Contudo, vimos que houve aumento dos recursos financeiros, o que pode estar associado a tal avaliação. Já em 2011, o trecho do texto ressalta a avaliação positiva quanto ao alcance dos efeitos da AE: assegurar a permanência. Como já tratamos, a questão da permanência escolar não pode ser avaliada através de uma única variável, nesse caso através de AE, pois constitui-se em fenômeno multidimensional do processo de escolarização. Além disso, os dados da AE trazidos no relatório não se aproximam de variáveis do acompanhamento da permanência escolar. Nesse sentido, seria importante que o balanço institucional sobre a política de AE nos relatórios de gestão fosse composta por dados do atendimento da própria AE e suas inter-relações com o quadro geral de atendimento da instituição.

De todo modo, nos textos dos anos de 2013 e 2014 os relatos avaliativos evidenciam mais algumas informações: relata-se uma extrapolação na execução das metas físicas e financeiras e lista-se as dificuldades da política de AE, dos quais destacamos:

> a) visão equivocada da Assistência Estudantil quanto às ações pontuais e emergenciais, fazendo com que surjam constantemente demandas para atendimentos urgentes, não se entendendo a necessidade de ações previamente planejadas (principalmente no que se refere ao item Alimentação);

> b) Alunos que não se inscrevem e profissionais que apresentam a demanda dos estudantes, desconsiderando a necessidade de incluir as ações no planejamento anual;
> [...]
> d) Aulas externas e eventos: a oscilação na oferta/demanda, a dificuldade em programar com exatidão o quantitativo exato de alunos a serem atendidos no período da atividade, bem como projetar quais eventos ocorrerão no decorrer do ano letivo;
> e) Recursos financeiros insuficientes relativos a programas de permanência, para atender a demanda apresentada por uma parcela de estudantes em situação de vulnerabilidade social, especialmente nos *campi* do interior, gerando uma demanda reprimida (IFRN, 2014, p.48).

Esses itens revelam alguns elementos do formato e concepção do planejamento da execução da política ao longo do ano letivo. Uma política de tal complexidade e em funcionamento em uma instituição pública federal que também possui grande complexidade administrativa requer rigor e, ao mesmo tempo, flexibilidade no seu planejamento financeiro, sobretudo, quanto aos manejos necessários entre distribuição de vagas de bolsas, o que condiz perfeitamente com o propósito de um planejamento (sabe-se que pode ser alterado). Contudo, os termos utilizados para relatar tal dificuldade, no item *a*, associam isso ao entendimento sobre a AE como uma – visão equivocada, porque a AE não seria uma ação pontual e emergencial. A proposta da política como direito, com atendimento interdisciplinar e sócio-educativo não deve ser, portanto, emergencial. Contudo, as necessidades estudantis envolvem largo âmbito e situações que podem também se dar pontualmente e emergencialmente. Nos próprios registros de ações da AE no IFRN verificamos o atendimento de vários casos pontuais, como atendimentos de saúde, concessão de medicamentos, entre outros.

Além disso, o caso do item *b*, em relação aos estudantes que não se inscrevem, merece ser melhor analisado a fim de verificar as razões dessa ausência: falta de informação, falta de compreensão, medo, como já evidenciado em outras pesquisas e falas de gestores. Nesse sentido, a avaliação de que *estudantes e servidores desconsideram a necessidade de incluir as ações no planejamento anual* seria mais interessante, e contribuiria para o aprimoramento da gestão da política, se aprofundasse a análise sobre as necessidades de qualificação dos gestores, considerando a explicitação da complexidade das necessidades estudantis (que podem ocorrer a qualquer momento do ano e poderiam ser previstas através de auxílios emergenciais, que existem em vários outros IFs pesquisados por Taufick (2013)).

Ainda assim, é possível que tal entendimento de dificuldades de AE provenha também do processo de expansão que criou inúmeros *campi*, assimilando certo número de profissionais novos, numa estrutura institucional também recente. Quer dizer, servidores,

estudantes e a própria DIGAE ainda poderiam estar vivenciando o processo de assimilação tanto das novas demandas da expansão quanto das rotinas administrativas e financeiras da gestão pública e as especificidades da política de AE.

No relatório do ano de 2014 (IFRN, 2015, p.109), outros itens são listados como fatores intervenientes na extrapolação da execução planejada e outras dificuldades:

> • a quantidade insuficiente de recursos para atender ao binômio oferta e demanda dos programas de alimentação e auxílio-transporte, em decorrência da quantidade de alunos matriculados com perfil de vulnerabilidade socioeconômica que aumenta a cada ano em virtude do processo de democratização do acesso à instituição;
> • a ocorrência de evasão escolar na modalidade de ensino EJA, bem como a conclusão de cursos e não solicitação da oferta de novas vagas para este público por parte de alguns *campi*;
> • a ausência de planejamento quantitativo de aulas externas e de eventos acadêmicos com participação dos estudantes.
> • a existência de estrutura física insatisfatória para desenvolvimento das ações relacionadas ao PNAE – popularmente conhecido como merenda escolar – em alguns *campi*.
> • a ocorrência de dificuldades relacionadas aos processos licitatórios para fornecimento de alimentação estudantil, tais como desistência de empresas licitadas e dimensionamento do contrato;
> • o impacto dos períodos de greve em anos anteriores (2011 e 2012) no calendário acadêmico do exercício de 2014; e
> • o atraso na liberação dos recursos por parte do MEC (duodécimos).

Como vemos, nesse relatório repetem-se as dificuldades quanto aos recursos disponíveis, mas, de certo modo, essa avaliação é incoerente quando verificamos que havia recurso disponível que não foi processado. Entretanto, a menção sobre o atraso do MEC pode explicar o não processamento. Então, seria interessante que essa avaliação articulasse esses elementos. Vemos ainda que também se repetiu o caso do planejamento de aula e eventos. Isso pode denotar que os apontamentos do ano anterior ou não foram comunicados diretamente aos setores envolvidos ou optou-se por não se desenvolver nenhuma mudança no planejamento desse ano. Outro ponto importante são as dificuldades do PNAE. A questão da infraestrutura precisa ser destacada, pois a maioria dos *campi* dispõe de prédios novos ou ainda em construção/estruturação e, portanto, requer contemplar a estrutura de refeitório. Assim, de modo geral, observamos que nesse ano a tônica da avaliação da política de AE foram as questões operacionais que decorrem, sobretudo, das interligações com outros setores da instituição.

No relatório 2015, constatamos que há uma avaliação dita mais formal sobre a AE, nomeada de Ação do PAINT - Plano Nacional de Atividade estudantil. Nele foram analisados os controles de acompanhamento das COAES e apresentou-se, como resultados:

> - [...] inexistência de rotinas e procedimentos padronizados para acompanhamento das ações voltadas a assistência estudantil bem como a falta de relatórios periódicos acerca dos serviços, programas e projetos executados no âmbito da instituição.
> - [...] inocorrência de acompanhamento periódico do desempenho acadêmico e da frequência dos alunos contemplados pelo PNAES, o que ocasionou prejuízo a eficiência esperada da Administração Pública, já que importantes programas socioassistenciais são gerenciados de modo deficiente, em razão da falta de fomento e de atualização de instrumentos de controle.

Em relação ao primeiro item, vemos que ele representa muito do que constatamos ao longo de todo esse capítulo: falta de regulamento de alguns programas e ações que dificultam a sua consecução, importância da qualificação dos servidores envolvidos na AE quanto a procedimentos padrão da administração pública e da especificidade da AE. Quanto ao segundo item, mais uma vez é preciso destacarmos que, o desempenho acadêmico e a frequência dos estudantes atendidos pela AE não devem ser utilizados como meio de cerceamento do direito à AE. Nesse sentido, observamos que a menção sobre um *prejuízo à eficiênci*a, um gerenciamento deficiente dos programas de AE *em razão da falta de [...] atualização de instrumentos de controle* tende a denotar uma perspectiva mais gerencialista do que no sentido de contribuir para a efetivação do direito à AE. Para Ball (2005)

> [...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um "instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva" (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

No trecho do relatório percebe-se que a preocupação não está centrada nos efeitos e resultados esperados da política, mas, em atender critérios de racionalização da gestão da política, citando inclusive elementos que não constam em nenhum outro documento - *instrumentos de controle* -. Nesse sentido, seria interessante explicitar os objetivos de uma avaliação que se inclina para esse tipo de abordagem sobre uma política social do campo educacional.

De todo modo, o texto do relatório registra que, um grupo de COAES alega a necessidade do desenvolvimento de regulamentação interna, dependendo da atuação a nível sistêmico da DIGAE. Diante de tais resultados, foram emitidas recomendações para a elaboração de sistemática e mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações executadas, aperfeiçoando os controles institucionais sobre a AE. Podemos verificar, com isso, que há uma investida de poder regulador/controlador sobre a política de AE, na

perspectiva de avaliação institucional que parece desconsiderar as especificidades e objetivos político-pedagógicos, uma vez que foca apenas no desenvolvimento de uma cultura da eficiência da administração.

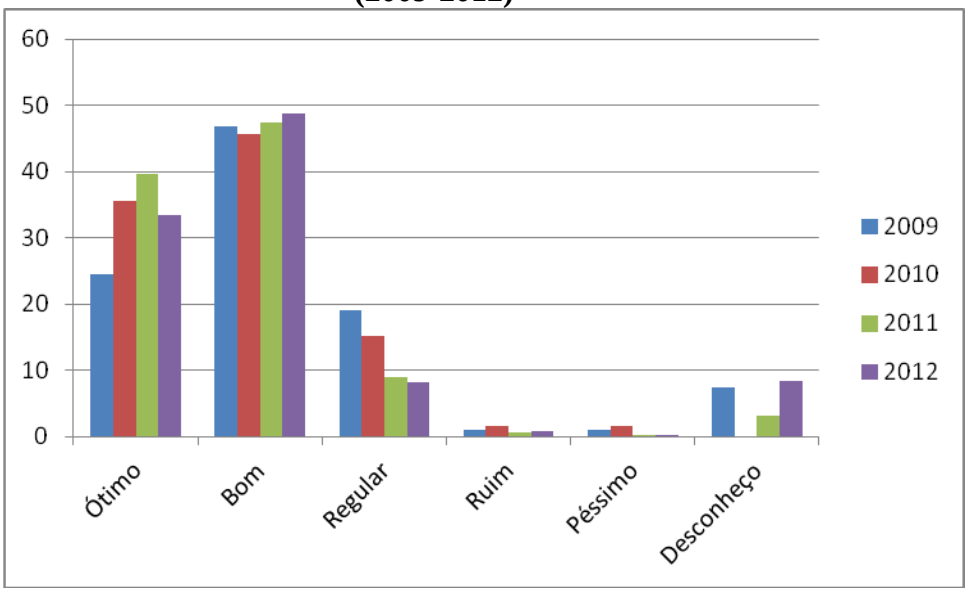
Entretanto, outras faces da avaliação da AE no IFRN podem decorrer da metodologia de autoavaliação que contempla a participação dos vários segmentos da comunidade escolar. A seguir, reunimos dados dos relatórios de autoavaliação institucional sobre a AE no período 2009-2014[80]. A pergunta realizada foi: *Qual o seu julgamento em relação aos Programas de Assistência Estudantil (bolsas de trabalho, alimentação, assistência à saúde, etc.)?* Esclarecemos que no ano de 2013 ocorreu mudança na metodologia de avaliação. Então, nas tabelas 23, 24 e 25 consideramos os dados de 2009-2012.

Tabela 23: Avaliação dos técnicos-administrativos quanto a AE (2009-2012)

Ano	Categorias de avaliação					
	Ótimo	**Bom**	**Regular**	**Ruim**	**Péssimo**	**Desconheço**
2009	23	44	18	1	1	7
%	**24,46**	**46,80**	**19,14**	**1,06**	**1,06**	**7,44**
2010	21	27	9	1	1	0
%	**35,59**	**45,76**	**15,25**	**1,69**	**1,69**	**0**
2011	129	154	29	2	1	10
%	**39,69**	**47,38**	**8,92**	**0,61**	**0,30**	**3,07**
2012	126	184	31	3	1	32
%	**33,42**	**48,80**	**8,22**	**0,79**	**0,26**	**8,48**

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

Gráfico 1: Avaliação em percentuais dos técnicos-administrativos sobre a AE (2009-2012)



80 A política de AE foi incluída nessa avaliação na dimensão: Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência a Estudantes e Egressos.

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

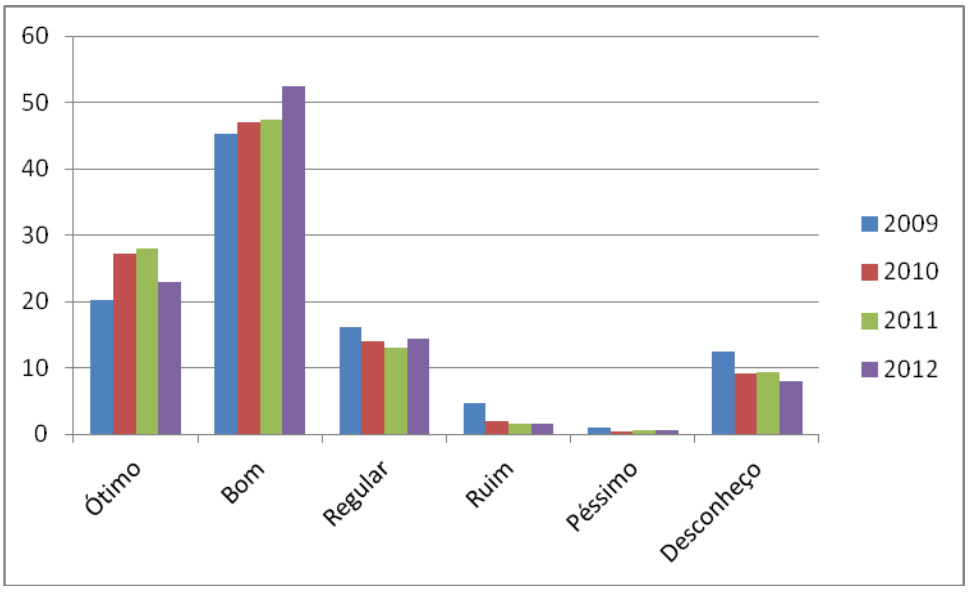
Como vemos os números referentes às avaliações mais negativas (ruim e péssimo) são pouco variáveis no período (entre 1 e 3). No caso da categoria desconheço, ocorre um aumento significativo de respostas no período (lembrando que o número de respondentes também cresce). No ano de 2012, cerca de 8,5% dos respondentes desconhecem a política de AE da instituição. Consideramos que tal dado pode indicar tanto os casos de servidores novatos na instituição, quanto os servidores que não estão diretamente ligados ao atendimento aos estudantes e, portanto, têm menos informações sobre tal área. De toda forma, os números das categorias ótimo e bom são predominantes em todos os anos, o que pode indicar tanto uma concordância com a importância, quanto o bom funcionamento dessa política na instituição.

Tabela 24: Avaliação dos docentes sobre a AE (2009-2012)

	Categorias de avaliação					
Ano	**Ótimo**	**Bom**	**Regular**	**Ruim**	**Péssimo**	**Desconheço**
2009	39	87	31	9	2	24
%	**20,31**	**45,31**	**16,14**	**4,68**	**1,04**	**12,5**
2010	143	246	74	11	2	48
%	**27,29**	**46,94**	**14,12**	**2,09**	**0,38**	**9,16**
2011	176	298	82	10	4	59
%	**27,98**	**47,37**	**13,03**	**1,58**	**0,63**	**9,37**
2012	121	277	76	9	3	42
%	**22,91**	**52,46**	**14,39**	**1,70**	**0,56**	**7,95**

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

Gráfico 2: Avaliação em percentuais dos docentes sobre a AE (2009-2012)



Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

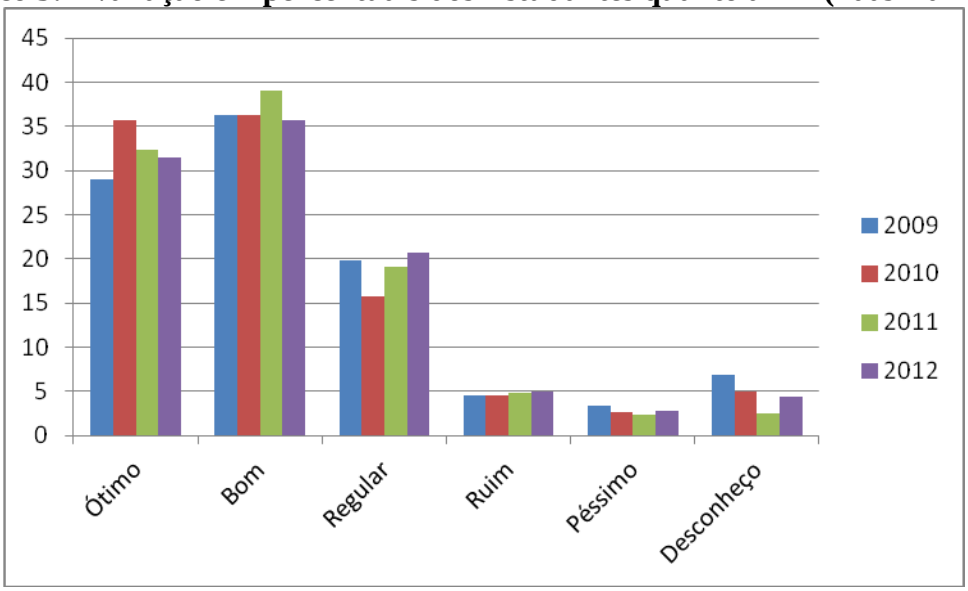
Na tabela 24, assim como na anterior, vemos que os números referentes às avaliações mais negativas (ruim e péssimo) são minoria, mas são um pouco maiores do que os dos técnico-administrativos. A variação é entre 2 e 11. No caso da categoria desconheço, também ocorre um aumento significativo de respostas entre 2009 e 2011 e em 2012 há ligeira queda. Precisamos considerar que o número de respondentes cresce, inclusive, porque há número significativo de docentes recém-empossados no cargo durante todo o período. Ainda assim, os números das categorias ótimo e bom são predominantes em todos os anos, o que pode indicar concordância com a política, a importância dela e o seu bom funcionamento.

Tabela 25: Avaliação dos estudantes sobre a AE (2009-2012)

	Categorias de avaliação					
Ano	**Ótimo**	**Bom**	**Regular**	**Ruim**	**Péssimo**	**Desconheço**
2009	614	767	41	95	72	147
%	**29,05**	**36,29**	**19,78**	**4,49**	**3,40**	**6,95**
2010	1405	1429	618	178	104	199
%	**35,72**	**36,33**	**15,71**	**4,52**	**2,64**	**5,05**
2011	1613	1947	952	239	117	126
%	**32,29**	**38,98**	**19,06**	**4,78**	**2,34**	**2,52**
2012	2082	2366	1374	327	187	290
%	**31,42**	**35,70**	**20,73**	**4,93**	**2,82**	**4,37**

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

Gráfico 3: Avaliação em percentuais dos Estudantes quanto a AE (2009-2012)



Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

Na tabela 25, com a avaliação dos principais beneficiários da política, observa-se que os números referentes à categoria desconheço são maiores do que as avaliações mais negativas (ruim e péssimo), com exceção do ano de 2011 e 2012 no quesito ruim. A categoria desconheço é central na avaliação da política, no caso dos estudantes, como já comentamos, pois o acesso e a participação na política depende desse conhecimento. Além disso, o número de respostas nas categorias ruim e péssimo aumenta ao longo dos anos, fato que também deve ser analisado, porque tanto pode representar a falta de acesso à política, quanto limitações do dia-a-dia da política como um todo. De toda forma, os números das categorias ótimo e bom também são predominantes em todos os anos e crescem durante o período, indicando uma posição positiva da maioria dos estudantes. Por outro lado, é preciso lembrar que apenas uma minoria dos estudantes tem acesso aos programas de bolsa e a pergunta do questionário avaliativo torna-se muito ampla ou vaga, no sentido que o respondente pode se referir simplesmente a existência dos programas.

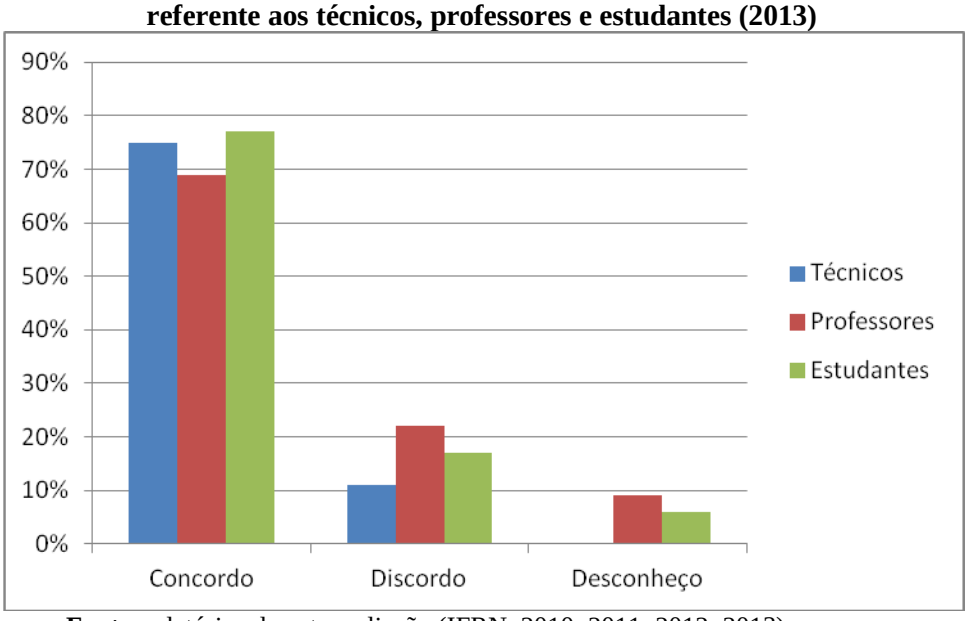
Já em 2013, o questionário de avaliação utilizou as categorias concordo, discordo e desconheço direcionadas à afirmação: programas de AE do campus contribuem para a permanência e êxito do estudo?. Em 2014, o mesmo questionário foi mantido, mas os dados dos resultados não são apresentados por categoria específica, o que inviabilizou a consideração na tabela 26 a seguir.

Tabela 26: Percentual de respostas do item AE do questionário de autoavaliação referente aos técnicos, professores e estudantes (2013)

Segmentos	Respondentes em relação ao universo total (%)	Categorias de resposta		
		Concordo	Discordo	Desconheço
Técnicos	45,3	75%	11%	14%;
Professores	46,3	69%	22%	9%
Estudantes	33,9	77%	17%	6%

Fonte: relatório de autoavaliação institucional (IFRN, 2014)

Gráfico 4: Percentual de respostas do item AE do questionário de autoavaliação referente aos técnicos, professores e estudantes (2013)



Fonte: relatórios de autoavaliação (IFRN, 2010; 2011; 2012; 2013)

Um diferencial importante do relatório de autoavaliação do ano de 2014[81] foi a apresentação de síntese dos principais comentários de cada dimensão avaliada. Assim, nos quadros a seguir, apresentamos os comentários de cada categoria de respondente.

Quadro 14: Principais comentários de docentes, técnicos-administrativos e estudantes quanto a categoria Desconhecimento da Dimensão Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência a Estudantes e Egressos da Avaliação Institucional

Respondentes	Comentários da Categoria Desconhecimento
Docentes	Os programas do IFRN relativos à pesquisa e inovação; - As atividades de extensão desenvolvidas pelo *Campus;*
Técnicos administrativos	Programas do IFRN relativos à pesquisa e inovação; - Atividades de extensão desenvolvidas pelo *Campi*; - Ações de inclusão e de acessibilidade para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação; - Programas de assistência estudantil (em relação ao *Campus* EAD).
Estudantes	Política de pesquisa da Instituição relativa à concessão de bolsas (de pesquisa e inovação tecnológica) e incentivos para divulgação e produção científica atendem às necessidades dos alunos do Campus. (EAD*); - As atividades de extensão desenvolvidas no Campus atendem à comunidade em termos sociais, culturais, prestação de serviços e cooperação técnica (EAD*); - Os programas de assistência estudantil (ex.: auxílio em viagens de campo, bolsas de trabalho) do Campus são suficientes para atender às necessidades dos estudantes. (EAD*); - O acompanhamento pedagógico desenvolvido no *Campus* contribui para o

81 Em 2014, a autoavaliação institucional teve um total de 6.754 questionários respondidos, sendo 5.359 discentes (em torno de 26% do total de matriculados), 753 docentes (47% do total dos docentes) e 642 técnicos-administrativos (51% do total dos técnicos).

	desenvolvimento curricular e a aprendizagem do estudante (EAD*); - Instâncias de apoio ao funcionamento da Instituição (conselhos, colegiados, comissões, reuniões administrativas e pedagógicas); - Os programas do IFRN relativos à pesquisa e inovação; - As ações de inclusão e de acessibilidade são satisfatórias nos *Campi*.

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2015).

Como vemos no quadro 14, os trechos apresentados tratam-se das respostas dissertativas de cada segmento pesquisado sobre o caso de desconhecimento da dimensão citada. Assim, as respostas dos docentes não mencionam diretamente a política de AE, mas contemplam a pesquisa e extensão que estão articuladas a AE. Nesse caso, inclusive, todos os segmentos de respondentes indicam desconhecimento seja sobre as bolsas ou sobre as ações em si. Afora isso, vemos que a AE foi mencionada nas respostas dos técnicos-administrativos em apenas um *campus* e nas respostas dos estudantes menciona-se o mesmo *campus*, referindo-se a quantidade de auxílios para aulas de campo e bolsas de IP.

Como já mencionamos, a questão do desconhecimento é um elemento que precisa ser bem analisado porque, em geral, implica na dificuldade de acesso à política. Entretanto, em nossa observação verificamos que a comunicação social da instituição é bastante dinâmica: mantém atualização do *site* institucional e redes sociais vinculadas. Além disso, também há comunicação através de envio de e-mails aos segmentos da comunidade escolar, como forma de divulgação de editais e ações. Assim, seria interessante aprofundar a pesquisa sobre o desconhecimento, buscando verificar quais as dificuldades mais concretas que levam a esse desconhecimento.

Quanto aos comentários da categoria concordância dessa mesma dimensão, eles são bem mais reduzidos do que a categoria desconhecimento. Por isso, não apresentamos quadro com dados, uma vez que a menção da política de AE ocorreu apenas no segmento dos técnicos-administrativos e no caso de docentes e estudantes ocorreu destaque quanto às práticas pedagógicas para a formação integral. Então, a seguir apresentamos as respostas da categoria sugestões:

Quadro 15: Principais comentários de docentes, técnicos-administrativos e estudantes quanto a categoria Sugestões da Dimensão Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência a Estudantes e Egressos da Avaliação Institucional

Respondentes	Comentários da categoria Sugestões*
Docentes	Aumentar a quantidade de bolsas de pesquisa e extensão; Maior participação da equipe pedagógica no planejamento das atividades de ensino; Maior acompanhamento dos egressos; Melhorar as ações de inclusão e acessibilidade.
	Melhoria dos programas de pesquisa e extensão;

Técnicos administrativos	Assistência estudantil poderia oferecer mais ações de prevenção e promoção à saúde; Melhorar as ações de acessibilidade e inclusão, mais atuação do NAPNE;
Estudantes	Melhorar a alimentação e atendimento das cantinas; Alimentação para os alunos do Ensino Superior que tem aulas no contra turno; Melhorar os programas de estágio; Aumentar as bolsas de pesquisa e extensão; Melhorar a comunicação dos servidores com os discentes; Inserir os alunos com mais frequência nas bases de pesquisa dos professores igualitariamente entre os cursos. Oportunizar os alunos a serem bolsistas do CNPQ e/ou PFRH; Tornar mais transparente o processo de escolha dos bolsistas; Intensificar as ações de inclusão nos *Campi*; Maior número de vaga para bolsas de iniciação profissional. Melhorar o atendimento médico nos *Campi*;

*As sugestões e comentários mais relatadas nas respostas subjetivas.

Fonte: relatório de autoavaliação (IFRN, 2015)

Podemos notar que a grande tônica de todos os segmentos de respondentes é quanto a necessidade de melhorias e aumento do número de bolsas. Mas o grupo de estudantes acrescenta dois elementos importantes: transparência na escolha de bolsistas e igualdade na participação deles em bases de pesquisas. Como discutimos ao longo desse estudo, mesmo tomando o acesso a AE como um direito dos estudantes, os regulamentos e editais de alguns programas listam uma série de critérios para esse acesso. Então, considerando essas sugestões dos estudantes, verifica-se mais uma vez que tais critérios ainda não são claramente compreendidos ou conhecidos do seu público-alvo. E, no âmbito da pesquisa, vemos que há um desejo dos estudantes de que as oportunidades de participação sejam mais equânimes, o que pode vir a conflitar com as práticas mais meritocráticas que, em geral, são empregadas. Como já mencionamos, na perspectiva da AE como direito de atendimento das necessidades para uma formação integral, a perspectiva da igualdade da participação estudantil é mais condizente com a AE.

Além da autoavaliação institucional, fala de gestores entrevistados deixam entrever algumas percepções sobre a avaliação ou situações aproximadas. Destacamos o discursos da gestora 2 a seguir:

> *A gente mesmo tá **repensando** junto com eles [estudantes], o que é que precisa melhorar. [...] a gente hoje tem informática que dá um acesso maior pra gente [...] e os meninos são uns meninos politizados, [...] A gente deixa eles muito a vontade pra... Eu, eu costumo muito dizer pra eles aqui né, eu acho que o nosso maior indicador de como a política da gente tá sendo, são os alunos. Toda vida que eu vou pro seminário de integração que vou apresentar a diretoria, digo pra eles assim, lá é um espaço de vocês, o que for bom, o que for ruim precisa ser levado pra gente tá reestruturando. os*

> *meninos chegam aqui pra **fazer alguma reclamação**, desde alimentação, do setor de saúde aqui, a gente já tem um formulariozinho... Por que **eu acho que a gente tem que trabalhar aqui dentro. Não precisa de ouvidoria** se a gente pode trabalhar como profissional aqui, com a gente. Mas eu acho assim que a gente também tem que fundamentar bem, **a gente não pode criticar por criticar** né, e ter... E conhecer bem a política.. Então aqui é público, eu tô recebendo pra isso, eu não to fazendo favor né. A política .é como direito né. Isso é recurso público. [...]O grêmio, as entidades estudantis, **a gente até tá tentando retomar com mais força, pra que eles façam um trabalho também mais, mais político** né, mais de conscientização sem politicagem né. A gente tenta evitar o máximo que a política externa entre... Porque aqui eles estão pra reivindicar o que for bom pra eles, desde ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil. (gestora 2, grifos nossos).*

Observamos que essa fala representa uma concepção conflitiva sobre a avaliação porque, ao mencionar a não necessidade de ouvidoria, o não poder criticar por criticar, toma-se o sentido de avaliação enquanto crítica ou desentendimento, ou mesmo vigilância, sobre a ação dos servidores. Além disso, também há uma ênfase, nesse relato, acerca da obrigação quanto à transparência das ações, como política pública, mas não explicita o papel da avaliação como algo que possibilite a retroalimentação do próprio setor, da política, mesmo reconhecendo o perfil participativo e esclarecido dos estudantes.

7.3 A política nacional e a política local de AE: sobre as relações e seus efeitos

De acordo com Dourado (2007, p. 921),

> Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

Entendemos que tal análise de Dourado (2007) articula-se interrelacionalmente com a perspectiva do ciclo das políticas, porque contempla os contextos da produção dos textos, considerando os processos de interpretação e ressignificação pelos sujeitos do contexto da prática da política. Diante disso, foi essencial analisarmos a relação entre as políticas educacionais nacionais de inclusão social - lei de cotas e o PNAES - e a política local de AE no IFRN. Para isso, consideramos os textos institucionais que mencionam essas políticas[82] e as falas dos entrevistados.

82 Apenas o texto do Plano de AE (IFRN, 2010) aborda o tema.

No texto do Plano de AE (IFRN, 2010, p.13-14), verificamos que os documentos legais nacionais vigentes são a fundamentação da política do IFRN. Mas, para isso, o documento apresenta uma crítica da história e das perspectivas da política nacional de AE:

> Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. [...] Mas **ainda não existe no país uma política de assistência estudantil institucionalizada**, existe sim um plano com necessidade de atualização para atender a uma realidade educacional diferente da existente no momento em que foi elaborado e implementado, e um programa instituído recentemente.

O discurso proclamado aí reconhece os avanços das mobilizações dos sujeitos históricos, mas contém o importante destaque que reforça que o PNAES ainda não constitui-se como política pública de Estado propriamente dita[83] e não contempla os grandes esforços das IFEs desenvolvidos ao longo de décadas em prol de uma AE pela democratização da educação no Brasil. Assim, conforme já colocado em capítulo anterior, as políticas educacionais brasileiras têm caracterização histórica de descontinuidade e fragmentação que, de acordo com Cunha (2009, p.122), ocorrem devido a três razões: o eleitorismo (ações que promovem resultados nas urnas a determinados partidos políticos), o experimentalismo pedagógico (adoção de práticas sem bases científicas, assumidas antes de testes em prol de uma redenção da educação) e o voluntarismo político ("atitude generosa de querer acabar com os males da educação e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração").

No tocante à política de AE, a razão do experimentalismo não explica mais o caso, diante do histórico já construído, das pesquisas e evidências empíricas existentes. Poderíamos pensar então que o eleitorismo e o voluntarismo podem ser razões que ainda dificultam a construção da AE como política de Estado. Mas, uma vez que tal política vem se institucionalizando nas IFEs, conta com mobilização de profissionais e estudantes e é prevista enquanto ação no PNE (2014-2024), consideramos que, o momento atual é crucial para o Estado brasileiro reconhecê-la como política de Estado.

Por outro lado, retomando as especificidades do público estudantis da EPCT, como já mencionamos, há certa dissonâncias entre os textos da política de AE do período entre 2009-

83 Isso porque uma política de Estado é perene, ultrapassa os governos.

201 e os discursos dos entrevistados, também quanto à relação com a política nacional do PNAES. Nesse sentido, se situa a fala a seguir, em que se nota certo desreconhecimento da política nacional quando se reafirma a existência, desde sempre, de uma política de AE, ainda que não tomasse a estrutura da política nacional. Outra dimensão dessa situação conflituosa se expressa no entendimento de que o PNAES se adequa muito mais às realidades das universidades do que dos IFs e um dos apoios da base argumentativa é a distinta origem dos recursos, como exemplificamos com os trechos das entrevistas abaixo:

> *[...] Assim,* ***a gente sabe que houve uma mudança na assistência estudantil é... Em 2010****. E... Esse decreto que institui o, o... O programa nacional de, de assistência estudantil e que ele é muito direcionado à... Ás instituições, né? Ás universidade, né? E aí nós pegamos um gancho, um ganchinho, um pequeno gancho, certo? No artigo 4º, né? Desse decreto. E Aí ele coloca o a... É... Inclui os... Inclui os institutos federais. No entanto, em uma das reuniões que eu estava lá participando em grupo de trabalho na SETEC, né?* ***O nosso recurso ele continua sendo a mesma rubrica.*** *Não é na questão do PNAES, como tem nos... No... Nas universidades federais.[...]****Eu sei que a gente se baseia... Baseia-se muito as nossas ações naquelas áreas né? Naquelas áreas do, do PNAES. É... A gente tem o... Tanto que se você pegar os documentos, ele lá cita, né? A questão do PNAES, né? Mas assim, a questão dos institutos federais hoje, eu não, não vou dizer pra você que todas as mudanças que se deram foi em decorrência do PNAES, certo?*** (gestora 1, grifos nossos)

> *Porque a gente sabe que as universidades federais a, a assistência estudantil numa universidade federal já é desde 1934. [...] Aí houve um ápice, aí depois houve, houve declínio e aí a... Como o movimento estudantil e... É, é, é muito mais forte, né? Nas universidades federais e, e, e aquele... E o fórum dos pró-reitores, né? [...] Então assim, foi muito é... É... Eles foram muito atuantes nesse sentido, né? Então é aí que nós temos o, o PNAES, é... O PNAES, né?* (gestora 1, grifos nossos)

> *Então assim, é uma tarefa que a gente precisa tá bem afinada, né, [...]* ***pra que a gente realmente não descaracterize essa política, pra que não se dê caras diferentes. É... Imagem diferente pra políticas por campus****. Essa é a ideia central... pra que realmente aconteça de forma linear, né. Então, houve essa discussão. Pra gente se aproximar do PNAES. O que é que o PNAES tá buscando, tá visando. Que eu acho que nós já fazíamos antes, entendeu? Na minha concepção.* (gestora 2, grifos nossos)

O discurso da gestora 2 evidencia uma concepção de gestão linear. Parece não considerar a natureza própria dos conflitos e as interpretações da política que existirão na prática da gestão. Portanto, a compreensão da política é ambígua: ao mesmo tempo em que enfatiza o pensar junto, expressa o sentido de homogeneização das práticas de "linearidade" e de controle. Além disso, não considera o PNAES como inovação.

Quanto aos efeitos do PNAES, os entrevistados avaliam que a vigência desse programa não provocou modificações significativas na política local, mas serviu de base

orientadora para a organização da política que já existia antes do programa. Isso gerou certa uniformização das ações de AE entre os IFs, significando um avanço:

> *[...] sempre existiu [a política de AE] acho que formas isoladas, por instituições isoladas que faziam, né? Cada uma da... O seu olhar que dava pra aquela política. E hoje não. Passa a ser já mesmo um direcionamento que toda instituição que tá dentro daquela.... Daquele... Daquele perfil vai... Com aquele, com aquele alunado vai ter que... Que ter essa política e funcionar de forma pra que o aluno tenha esse acesso, né? Então assim, é algo que... Um* ***avanço****. Eu entendo assim como um avanço.* (gestora 2, grifos nossos).

> *E aí eu, eu....* ***De 2010 pra cá houve mudança significativa sim, mas eu acho que merecia. Por quê? Houve uma mudança significativa por quê? Nós aumentamos o recurso, né? O recurso da assistência estudantil é... Ele... Praticamente ele quadriplicou, certo? Antigamente o recurso da assistência estudantil ele era tirado do próprio orçamento da instituição.*** *[...] A partir de 2010 nós começamos a receber um orçamento específico para a assistência estudantil, certo? Inclusive uma vez eu tava colocando aí um, um... Um dos... Dos diretores da... De... Da SETEC disse: "não é recurso. é recurso da assistência ao estudante.* ***aqui a gente não tem recurso do PNAES. O PNAES é muito direcionado às universidades****". Entendeu? Então assim,... dos institutos federais é... O MEC ele... Ele... Já determina e... A SETEC, eu não sei se, se é alguma coisa da SETEC, né? Certo?* ***Mas assim, mudou sim, mudou muita coisa, mas eu acho que tinha que mudar.*** (gestora 1, grifos nossos)

Nesse contexto, a relação nacional-local está sempre presente, tensionando as relações da política, cerceando a autonomia local e revelando o alto grau de regulação que o poder central tem exercido nas unidades locais, como expresso também no texto abaixo.

> [...] *então quando o PNAES em 2007, a lei é..., a gente também foi vendo também que a gente tinha uma política, mas ela tava... Precisava aumentar o quadro com outras... Com a lei mesmo especifica, embora não tivéssemos uma especifica para a escola para a educação profissional, a gente teve que começar a fazer o que a gente tinha adequando também ao que a política nacional previa, né.*

Vemos que, apesar do texto legal ser *readerly* (prescritivo), ainda suscitou mobilização, reconhecimento e engajamento nos sujeitos do contexto da prática da política de AE. Ou seja, mesmo com disparidades entre os discursos dos formuladores e dos sujeitos da prática, permanecem alguns sentidos comuns que permite certa unidade na política como um todo e, por outro lado, engessam o atendimento da AE nos IFs. Nesse sentido, ela reforça a importância do debate do CONIF e a necessidade de uma legislação específica para a rede de EPCT.

> *O que eu vejo assim, é, que,* [...] *porque a universidade ela trabalha com um nível de ensino, né, uma modalidade só.* ***Então a gente fica às vezes... Acaba engessando um pouco, né. Você não pode fugir muito do que se direciona***

> ***ali, porque o público da... O público alvo pra que foi proposto o decreto não atende especificamente os institutos, né, a rede federal.*** **[...]** ***Porque você trabalhar ensino médio, você não vai trabalhar igual ensino superior. Então assim, a gente tem um pouco de dificuldade nesse sentido sabe? Fica um pouco engessado****. É tanto que há uma discussão mesmo no CONIF e, e...* [...] *a gente precisa realmente de ter uma, uma, uma, uma lei mais específica na, na assistência estudantil para os da rede. Eu fui até uma vez pra um fórum, o FONAPRACE... Consegue visualizar assistência estudantil naquela dimensão ali, mas você não se vê dentro. Eu, eu me senti assim um pouco* ***enquanto gestora, tava ali, tinha coisas que não tinha como você se vê naquela política*** *que é pra, pra universidades, né. [...] Mas Porque realmente* ***a gente fica um pouco muito refém,*** *né? Do que pode, do que não pode. Se você quiser colocar outra coisa ali além, você vai ter que procurar muitas justificativas legais, né?* ***Pra não tá fazendo de forma incoerente com a política nacional****. (*gestora 1, grifos nossos*)*

Essas tensões estão presentes em nível nacional[84], já foram alvo de estudo e se expressam nos discursos das entrevistas (PEREIRA JÚNIOR, 2012; ABREU, 2012). Então, uma vez estabelecido os termos legais da política nacional, a autonomia das instituições passou a ficar à mercê da capacidade de "justificar legalmente" a prática local. Proclama-se uma concepção ampla da AE e, ao mesmo tempo, estabelecem-se critérios de restrição. Tal situação é mais uma representação da dualidade das políticas educacionais brasileiras na sua prática de gestão a partir de 1990: o Estado mantém certo protagonismo ao mesmo tempo em que induz a descentralização (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Souza (2003), a descentralização, na maioria das reformas educacionais assume o sentido de eficácia dos gastos como objetivo principal, ou seja, trata-se de uma descentralização meramente financeira. Assim, também o sentido da autonomia vai representar, na verdade, o aumento das atribuições da escola, ficando ela livre para organizar suas tarefas, desde que cumpra as regulamentações do órgão central (CASASSUS, 1995). Ou seja, apesar da autonomia dos gestores e instituições para organizar a operacionalização dos programas, acrescentam-se trabalhos burocráticos e cada vez mais cerceados pelas regulamentações nacionais, dificultando ou impedindo que as ações dos programas atendam necessidades mais pontuais e/ou diferentes, ainda que legítimas.

Em outro trecho de fala a gestora 1 explicita alguns elementos sobre a questão da legislação especifica da AE para os IFs:

> *[...] a gente tem que ter sim um é... Um decreto nosso que atenda. Agora, alguém pode até chegar e dizer assim: "é vaidade". Não é vaidade. São as especificidades que hoje os institutos têm. Certo? Não é questão de vaidade,*

84 "Tal situação tem gerado uma insegurança jurídica [...] e em alguns casos inviabilizado ações da Assistência Estudantil*"* (documento do seminário Gestores da Assistência Estudantil da Rede de EPCT no âmbito do CONIF, 2013, *s.d.b).*

> *mas eu acho que são especificidades e que a gente deve atender. Porque às vezes* ***eu até crítico*** *e digo: Olha às vezes o* ***governo ele cria coisas que, que no olhar dele, na visão dele, naquele modelo é muito bonito, agora quando você chega na prática. Pra você fazer a coisa andar não é fácil****. Então eu vejo nesses campos ai, certo? Com a quantidade de professores e por quantidade de técnicas administrativas. E ai o diretor lá, ele se vê numa situação difícil pra fazer a coisa andar [...] você vai ver que assim oh, é uma quantidade, é uma quantidade ínfima de, de, de, de pessoal pra trabalhar, entendeu?* ***Fica lá os setores... Sabe, como muitas atividades e você tendo que dá conta disso, tendo que dá conta daquilo. [...]... Falta é... Normativos e até mesmo assim escutar a gente, falta escutar, falta ... Eles se apropriarem da nossa, da realidade enquanto institutos federais****. Porque eles têm uma política muito... As universidades tem uma política muito boa em relação... É... Com relação a restaurantes universitários, certo? A residência.* ***E nós? Alguém já perguntou por esse processo de expansão? Como é que a gente tá vivenciado a questão do, dessa moradia dos nossos estudantes? A questão dos nossos refeitórios? Que a gente tá fazendo aqui a ginástica de atender os nossos alunos?*** *Então a minha forma de pensar é essa.(gestora 1)*

O discurso da gestora 1 evidencia que há uma intenção, há um avanço na política a partir do PNAES, mas ainda não se efetiva. A AE como direito ainda não foi alcançada. A expansão amplia as possibilidades, mas não é suficiente para atender o conjunto das demandas, embora apresente discurso da política local de reconhecimento da AE como direito. Assim, há evidências de mudanças discursivas no sentido de luta pelo avanço na capacidade de atendimento, reconhecendo também o modelo de coexistência da política focalizadora e universalista. Mas, a menção sobre a 'vaidade' dos IFs terem uma política específica parece revelar relações de competitividade e disputas de interesses entre as IFEs que podem derivar das lógicas de quase-mercado articuladas nos acordos com o poder central.

Com isso, é preciso se considerar que há um debate ainda pouco definido sobre as diferenciações entre universidades e IFs. E, diante da expansão da rede de IFs, incluindo oferta de ensino superior e, quando a gestão e financiamento das IFEs são reguladas por 'acordos de metas'[85], tanto as identidades institucionais quanto o relacionamento entre elas

85 O acordo de metas e compromissos foi firmado no ano de 2010 entre a União e os IFs. CLÁUSULA SEGUNDA – Das Metas e Compromissos: 1. Índice de eficiência da Instituição Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas; 2. Índice de eficácia da Instituição Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.

passam por conflitos. A gestora 1 ressalta que o acordo de metas da criação dos IFs impõe a necessidade de aumento dos recursos e pessoal:

> [...] *uma das coisas que eu tenho sempre colocado e apontado: em termos das universidades federais, a gente precisa de muito mais recurso do que as universidades federais pra assistência estudantil, por quê? Você veja que a gente tem um público alvo de um ensino de, de, de. É... Ensino a nível médio e que nós temos muitos alunos em vulnerabilidade, como eu coloquei pra você naquela questão do público alvo prioritário. Nós temos em média também que tem uma vulnerabilidade e que isso é cobrado com o acordo de metas.* (gestora 1)

Essa situação parece se assemelhar ao que Afonso (2010, p.1145) vem chamando de *quase-mercado* no setor público. Nos termos dele: "a expressão *quase-mercado* (ou semi-mercado) referir-se-á à introdução de *lógicas* e *valores* de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência [...]". Em outro tópico, verificamos que o IFRN já demonstrava elementos de um gerencialismo interno e aqui observamos essa tendência na regulação nacional. Assim, mais uma vez, destacamos que tais perspectivas de gestão não atendem as prerrogativas dos valores e necessidades de uma política pública educacional que ainda busca efetivar-se democraticamente. Nesse sentido, a gestora 2 também destaca a dificuldade financeira:

> [...] *Tudo é recurso, né? Esbarra em recurso. Em recurso financeiro. Mas assim, eu acho até, também. Eu não gosto de ser só pessimista porque eu, eu vejo assim o quanto a gente aumentou, cresceu em termos de, de recurso e qualitativo que a gente tem atendido sabe? Então assim, alimentação cresceu bastante, é, bolsas também a gente tem ampliado bastante. Passe, como eu falei, a gente tem atendido a... Aos alunos que, que demandam, entendeu? [...] Mas a política nacional, eu, eu acredito que...* ***Só em ter já implementado de forma assim legalizada, né? Já foi um grande avanço, né?*** *Pra, pra, pra essa, essa, essa... Esses usuários que realmente... Esses alunos que precisam, né?*(gestora 2, grifos nossos)

Diante dos elementos levantados aqui a respeito das relações entre a política nacional de AE e a política de AE do IFRN, consideramos que parecem ocorrer mais no sentido de resguardo nas prerrogativas legais. Tal fato implica, em certos momentos, a perda ou diminuição da autonomia da instituição quanto às práticas da política. Ainda assim, percebemos diferenças significativas quanto ao entendimento das prioridades de atendimento entre o texto do decreto do PNAES e os textos da política do IFRN. Portanto, amplia-se, a margem de interpretações e significações para a política local ou a fragilidade das práticas já instituídas localmente (quando não previstas na regulação nacional).

Resumindo as considerações desse capítulo, observamos que o contexto de influência nacional de estabelecimento do PNAES nos IFs favoreceu o reconhecimento da AE enquanto política institucional. De toda forma, não houve revisão dos regulamentos dos programas de transporte e iniciação ao trabalho, nem regulamentação específica de novos programas. Assim, parece que os editais de seleção para as bolsas fizeram a vez da regulamentação dos programas, mas, pela natureza do documento, não dão conta da explicitação dos objetivos centrais dos programas. Contudo, o plano de AE (IFRN, 2010) contempla importantes dimensões da política, explicitando a perspectiva de rompimento com as concepções assistencialistas em prol da defesa da AE como direito estudantil. Mas sugerimos que seja revista a perspectiva do programa de iniciação ao trabalho, por exemplo, como já retratado na proposição do PNAES-EPCT.

Nesse sentido, a política de AE do IFRN delineada no texto do seu plano (IFRN, 2010) e no discurso em geral dos demais documentos institucionais e falas de gestores, mantém articulação com a proposição político-pedagógica de formação integral da instituição. As demandas por bolsas no contexto de nova institucionalidade e interiorização, que aumentaram significativamente, foram atendidas numa perspectiva focalizadora estrita, o que denota as limitações do contexto da prática, no sentido de complexificação da gestão em todos os aspectos – planejamento, execução financeira, dentre outros. Além disso, a democratização da gestão da política de AE pode avançar, incorporando maior participação estudantil nos espaços de debate e de decisão.

Assim, consideramos que o discurso da política de AE no período 2009-2015 no IFRN revela mudanças significativas, num sentido de defesa da AE como direito dos estudantes e como estratégia inclusão social, possibilitando uma democratização da permanência escolar. Para isso, o estabelecimento do PNAES, a expansão e interiorização institucional e a lei federal de cotas contribuíram para uma nova recontextualização da AE do IFRN, aumentando o número de programas e ações de AE e formalização a concessão de bolsas com metodologias de focalização mais complexas. Isso indica que os debates sobre a conceituação, institucionalização e reconhecimento da AE como uma política de Estado requerem a análise cuidadosa da complexificação do atendimento das necessidades estudantis no contexto de desigualdades socioeducacionais, o que pode contribuir com a democratização do direito à educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que concluímos a escrita desse trabalho, mais um contexto sociopolítico econômico de desmanche da política pública social assola o país. Com a exacerbação das forças conservadoras em luta e a sua hegemonia nos campos jurídico, político e midiático, a presidenta eleita em 2014 sofreu *impeachment.* O novo governo vem forçando, sem que haja o debate democrático, a aprovação e implantação de medidas acentuadamente de corte neoliberal, numa inquestionável involução das nossas políticas sociais. Ou seja, o cenário é de desconstrução dos avanços alcançados nas políticas sociais nos últimos anos.

É nesse quadro que se situou a aprovação da Emenda Constitucional n. 95 que, dentre outras coisas, fixou limites de investimentos nas áreas sociais por 20 vinte anos, além de ter desvinculado os recursos da saúde e da educação, conquista que vinha vigorando desde a Constituição de 1988[86]. A Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB 9.394/96, reformulando o Ensino Médio brasileiro, através de uma reestruturação que retira a obrigatoriedade de importantes componentes curriculares da formação integral dos estudantes[87], dentre outras medidas. Conforme declaração de reitores, pró-reitores e diretores gerais, durante a 40ª Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Reditec, realizada em Vitória-ES, em setembro de 2016, o processo atualmente vivido pela sociedade brasileira também atinge e enfraquece, como não poderia deixar de ser, os fundamentos da rede de EPCT e, portanto, a política de AE, objeto de investigação dessa tese.

Ao sistematizarmos, nessas considerações finais, os principais resultados da pesquisa, eles, por si só, nos impelem a reflexões a respeito da importância da política investigada como suporte à escolarização dos estudantes e para o usufruto efetivo da educação como direito. Mas, em face da conjuntura adversa em que se encontra o país, como acima comentado, a própria pesquisa nos convoca à necessária reafirmação da importância da manutenção da luta em prol dos direitos sociais. Para isso, retomamos o pressuposto de que:

---

[86] Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

[87] Retira o ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia do âmbito de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio (nos termos incluídos no art. 35-A § 2º, da LDB n. 9.394/96), não menciona as disciplinas de História e Geografia, dentre outras medidas.

> [...] não existe análise objetiva de textos, uma vez que não é possível descrever o que se representa em um texto sem que a subjetividade do (a) analista participe da análise ora, a escolha das questões a serem respondidas denuncia necessariamente as motivações particulares da análise, visto que delas derivam (RESENDE E RAMALHO, 2014, p. 141).

Nesse sentido, consideramos que a pesquisa aqui apresentada não foge da representação das inquietações também subjetivas da analista, bem como dos dilemas tanto práticos quanto conceituais da execução do estudo. Com isso, tal análise e apontamentos constituem-se como síntese provisória do caso tratado e propõe-se como um ponto de partida para outros estudos e olhares. Analisar o caso da política de AE do IFRN foi uma forma de nos aproximarmos da complexidade de entender o "Estado em ação", a partir da/na instituição no próprio exercício profissional e da investigação sistemática da política em destaque.

Por isso, temos como pressuposto também que o sistema capitalista impõe grandes limites às políticas públicas sociais, ainda mais sob a lógica neoliberal. Contudo, consideramos que a pesquisa em políticas públicas sociais não pode prescindir de tensionar o debate, galgar e enriquecer a fundamentação teórico-prática-política das lutas sociais por melhores condições de vida e estudo, como forma de efetivação da igualdade de direitos, no caso o direito à educação.

No desenvolvimento da pesquisa pudemos perceber o entrelaçamento dos contextos da política, no movimento cíclico, como proposto por Ball: a política de AE do IFRN nasceu de forma não muito explícita no contexto da própria criação da instituição. Quer dizer, o contexto de influência da política educacional nacional e o contexto da produção do texto da política (decreto de 1900) reconheciam a 'questão social' da permanência escolar como algo que necessitava do "Estado em ação". Como esperamos ter demonstrado, assim como a própria finalidade da instituição educacional analisada, tinham objetivos e perspectivas diferentes das atuais. Assim, na medida do tempo, com as mudanças político-econômicas e educacionais, essa instituição construiu sua identidade e função social, práticas e textos próprios (pioneiros) da sua política pedagógica e de AE, por meio de práticas permeadas por conflitos, como é comum nas ações humanas. Tudo isso sob a disputa de sentidos entre os contextos de influência nacionais e locais, específicos de cada conjuntura, que, por sua vez, configuraram processos de recontextualização.

Já com a mais recente institucionalidade IF, sob o processo de expansão e interiorização da rede de EPCT e do Ensino Superior, a política de AE ganha novas forças junto às medidas governamentais de reestruturação dessas instituições, como vimos. Tratou-se então, de um reconhecimento parcial de práticas e discursos locais (sobretudo das

universidades), implicando um novo contexto de produção de texto e o estabelecimento de regulação nacional e local específicas para a AE. Articulada ao processo de democratização do direito à educação e da gestão educacional, tal regulação tensionou também a diversidade e complexidade dos discursos e práticas da política de AE, sobretudo dos IFs. Como coloca Kowalski (2012 p. 155), esse processo redefine as instituições:

> [...] – na sua função de assistência ao estudante – redefine-se como espaço democrático na elaboração de valores, de respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana, social e cultural. Como bem público, deve ser acessível e estar a serviço de todos, buscando o redimensionamento do espaço plural em que possam ser exercitados a cidadania e o reconhecimento das diversidades sociais.

No caso do IFRN, no período entre os anos de 2009-2015, vimos que, do total de 12 grupos de ações da AE, 4 assumem o formato de atendimento por meio de "bolsa"/ auxílios. Destes, um caso pode ser considerado como tipo de atendimento misto - o programa de alimentação - porque engloba atendimento universalizado para o ensino médio e atendimento por auxílio em casos específicos ou esporádicos. Além disso, apenas 3 ações, das 12, focalizam o atendimento para estudantes em vulnerabilidade, prioritariamente: auxílio-transporte, IP e auxílio alimentação. Dois casos de "bolsa" não estão interligados a vulnerabilidade socioeconômica diretamente: a bolsa PROEJA é universalizada para os estudantes do programa e as bolsas acadêmicas têm critérios mais meritocráticos. Isso revela que a política de AE nos anos de 2009-2015 aumentou e/ou formalizou maior número de ações desenvolvidas, em relação ao período 2000-2008, o que também denota significativa complexificação da política e diversificação das formas de atendimento aos estudantes.

Além disso, os grupos de ações que não se dão por meio de "bolsa"/ auxílios têm vinculação com dimensões mais político-pedagógicas da instituição como um todo e/ou dispõem de estrutura e equipe de profissionais para atendimento das necessidades de assistência à saúde, dentre outros, independente de critérios socioeconômicos do alunado. Assim, constatamos que a composição de ações da AE do IFRN parece não recair na tendência maior de *bolsificação* e *focalização neoliberal* do acesso à AE porque se constitui em amplo leque de dimensões de apoio aos estudantes, reconhecendo tanto as necessidades mais básicas de alimentação e transporte quanto as dimensões mais formativas, como as orientações às ações político-estudantis. Quer dizer, considerando o debate que levantamos sobre os modelos de políticas sociais que vêm se realizando, aliando políticas universalistas e focalizadas, observamos que a política de AE do IFRN tem se estruturado conforme tal modelo.

Nesse sentido, essa coexistência entre ações universalistas e focalistas de AE pode contribuir com a permanência escolar tanto dos estudantes em situação socioeconômica mais desfavorecida quanto para os demais alunos, num sentido de democratização do direito à educação. Todavia, é imprescindível que os sujeitos com perfil do grupo focalizado não sejam excluídos dos atendimentos mais basilares, como o auxílio transporte e alimentação. Fato que vimos ocorrer na política de AE do IFRN e de outros IFs (com exceção de alguns com menor número de alunos ou, quando os estudantes não se inscrevem nos programas de auxílio).

Observamos que há um processo de recontextualização dos discursos da política de AE no IFRN através de uma intertextualidade da política educacional do contexto de influência nacional por uma política de inclusão social, mas também através de reinterpretações da história institucional e das mobilizações de educadores por um projeto de EPCT que possibilite uma formação integral e emancipatória dos estudantes. De toda forma, como alerta Dourado (2007, p. 926), mudanças na política educacional nem sempre redundaram em mudanças efetivas porque, por exemplo, nos anos de 1990, o cenário era de:

> [...] hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.

No caso analisado aqui, vimos que o discurso institucional primou pela democratização do direito à educação de qualidade, reconhecendo o valor das diferenças e a necessidade de remover as barreiras para uma inclusão socioeducacional. Mas, em termos de atendimento das demandas de AE, mesmo ocorrendo aumento do número de bolsas ao longo do período, isso ainda não representou amplo atendimento, em termos percentuais, do alunado matriculado com o perfil prioritário de faixa de renda familiar de até um salário mínimo e meio, considerando os dados do PSC dos matriculados. Assim, ainda que o discurso seja persistente pela ampliação do atendimento, não encontramos registro de revisão dos critérios e formas de planejamento, das metas de execução, dentre outros, fato que pode dificultar o atendimento das demandas e o alcance dos objetivos mais amplos.

Nesse sentido, o fortalecimento da política de AE enquanto campo de democratização do direito à educação no interior da instituição requer o aprimoramento de suas práticas de gestão e avaliação, não numa perspectiva gerencialista, da racionalização mas, no sentido de ampliação da participação e gestão democráticas, das ações e espaços de qualificação técnica e político-pedagógica dos envolvidos e práticas avaliativas que englobem as dimensões das

desigualdades sociais e escolares dos estudantes. Como vimos no desenvolvimento ao longo da história nas políticas públicas educacionais e também característico de outras políticas sociais, é predominante a fragmentação das ações e o silenciamento de determinadas vozes, representando as formas de relação de poder. Segundo Ball e Maguire (2011, p.176), "os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras" porque, conforme Foucault (1971, p.11-12), "o discurso pode parecer pouco importante, mas as proibições as quais ele está sujeito revelam facilmente seus vínculos com desejo e poder". Com isso, a recontextualização e mudança discursiva para uma política de AE como inclusão sociodemocrática é importante como fundamento da transformação/rompimento com as práticas excludentes, fragmentadas e silencioadoras das políticas sociais brasileiras.

Para isso, a questão financeira também é um ponto fulcral para a AE e verificamos que o IFRN e toda rede de EPCT no período compreendido pela pesquisa enfrentaram algumas limitações nesse quesito, driblando dificuldades de gestão dos recursos e, em alguns casos, escassez de pessoal e infraestrutura (KOWALSKI, 2012; PEREIRA JÚNIOR, 2012; CRUZ, 2012). Tais limitações são ainda mais acirradas diante da precariedade dos serviços públicos de responsabilidade dos governos municipais e/ou estaduais de transporte, saúde, alimentação e outros, sobretudo nas cidades do interior do estado. Portanto, consideramos que a AE, enquanto política pública de âmbito nacional, precisa ser discutida e promovida no rol de atribuições do regime de colaboração entre os entes federativos. Um exemplo disso e dos desafios a serem enfrentados é o caso transporte escolar que já mencionamos, o qual ainda estrutura-se com indefinição da responsabilidade da União, sobretudo dos estudantes da rede federal de EPCT. Ao lado disso, também reforçamos a necessidade da subvinculação constitucional de percentual a ser garantido para a EPCT.

Nesse sentido, quanto às percepções e efeitos das relações entre a política local e nacional, verificamos que trata-se de uma relação de mão dupla que vem se constituindo ao longo do tempo de desenvolvimento da AE nas IFEs, de forma que seus efeitos variam de acordo com o grau de influência, intencionalidades e articulações dos sujeitos e grupos envolvidos, como discutimos no capítulo do histórico da AE, com destaque para o FONAPRACE, o movimento estudantil e mais, recentemente o CONIF. Nesse contexto, observamos que a AE do IFRN tem um desenvolvimento local importante no perpassar de suas diferentes institucionalidade ao longo do tempo, buscando atender as especificidades político-pedagógicas da instituição, voltando ao atendimento prioritário das classes populares.

Dessa forma, com a criação do PNAES, a política de AE do IFRN foi alinhada em parte às perspectivas desse programa nacional, mantendo certa diferenciação em virtude das especificidades da EPCT. Como já mencionado tais diferenciações derivam da própria inadequação do PNAES, mediante o decreto nº 7234/2010 a complexidade da AE dos IFs, fato que vem sendo discutido no âmbito do CONIF e já tem proposta de normatização legal mais adequada a EPCT. Diante disso, vimos que nem toda regulamentação interna da AE do IFRN está atualizada, conforme o PNAES nos termos do decreto nº 7234/2010 (o caso das resoluções de auxílio transporte e IP), nem completa (não há regulamentação específica do auxílio-alimentação). Mas, podemos considerar que o Plano de AE é um documento importante na instituição que tem elementos reguladores gerais desses programas e ações, ao tempo em que confere certa autonomia aos trâmites mais específicos da gestão de cada ação e que vem sendo documentada através dos editais dos programas.

Nesse contexto, como já mencionamos ao longo da pesquisa, o PNAES, nos termos do decreto nº 7234/2010, possui lacunas e contradições quanto à articulação entre o público atendido pelos IFs e objetivos restritivos. Portanto, sua prática tem repercutido em dificuldades e antagonismos, o que mobilizou o movimento estudantil, FONAPRACE e CONIF a construírem críticas e proposições. A minuta do PNAES-EPCT proposta pelo CONIF avança em vários aspectos em relação ao decreto atual. Porém, o processo legislativo no Congresso Nacional para AE, até o momento, não incorporou tal proposição.

Dessa forma, a análise dos discursos sobre a política de AE do IFRN nos permitiu constatar que as concepções e práticas dessa política devem construir-se articulados mais organicamente como as perspectivas político-pedagógicas da instituição pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Portanto, consideramos que é essencial conceber-se a política de AE numa indissociabilidade entre: 1) escolarização e formação integral e emancipatória, condições de renda e capitais sociais e culturais; 2) garantia de acesso e permanência escolar, implicando na responsabilidade institucional de promover um atendimento educacional igualitário e inclusivo.

Nesse sentido, reiteramos que o debate teórico que indica a vinculação da política de AE como uma política educacional deve ser fortalecido considerando tais elementos e analisando que estratégias fortalecem a luta pela garantia dos direitos sociais. Para isso, como tratamos em capítulo próprio, destacamos a necessidade do avanço também da dimensão de política pública da Assistência social: representação do interesse público e dever de Estado, de forma que:

> [...] ela deve responder, de forma racional e programática, com qualidade e quantidade face às demandas, a determinadas necessidades sociais, tornando-se provedora de seguranças sociais. Para isso, é preciso introduzir e exigir da gestão estatal os marcos racionais do planejamento público participativo como uma ferramenta potencial para operar esse trânsito, desde que regulado, monitorado e submetido ao controle social da sociedade. (SPOSATI 2007, p.442).

Com isso, é essencial considerar as necessidades multidimensionais dos estudantes brasileiros, ampliando a concepção e as práticas de atendimento de apoio a permanência estudantil para o usufruto do direito à educação no contexto das desigualdades socioeconômicas. Assim, destacamos a importância do desenvolvimento da política de AE agregada a uma política institucional que continue buscando a democratização da educação pública de qualidade socialmente referenciada, no sentido de buscar romper tanto com as práticas assistencialistas, fragmentadas e estanques, quanto com os discursos e intentos neoliberais da política dos mínimos sociais. No caso de uma instituição de EPCT como os IFs, a proposição de uma educação integral, politécnica e eticamente comprometida que fundamente e se articule organicamente à política de AE pode contribuir para uma prática dessa política, concretizando sua recontextualização no sentido de inclusão sociodemocrática para a emancipação dos sujeitos (sejam os estudantes, enquanto beneficiários, sejam os trabalhadores da educação partícipes comprometidos com uma política pública socialmente referenciada). Da mesma forma, a perspectiva de politecnia, numa sociedade constituída de graves desigualdades, deve também articular-se inter-relacionalmente com uma perspectiva de AE como projeto educativo e emancipatório, uma vez que leva em conta a importância do desenvolvimento humano integral, portanto, reconhece-se também as necessidades estudantis mais básicas e amplas.

Portanto, defendemos uma política de AE fundamentada numa proposição político-pedagógica que considere a importância de sua gestão democrática/participativa e crítica quanto aos arranjos político-econômicos e sociais, quanto aos efeitos das desigualdades sociais e escolares e às possibilidades de transformação social. No caso aqui analisado, que demonstra ter uma proposição político-pedagógica de formação integral, consideramos que tal fundamento pode contribuir para a sua AE, desde que articulada organicamente. Ou seja, é importante que os debates sobre a política de AE agreguem o debate político-pedagógico da instituição, não apenas considerando os índices de reprovação e evasão, mas, buscando efetivar os princípios e diretrizes galgados para a formação mais ampla dos estudantes na instituição. Assim, por exemplo, uma revisão da regulamentação sobre o programa de IP deve

contemplar as bases da proposição politécnica, considerando ciência, tecnologia e cultura, nessa experiência formativa dos estudantes e dos servidores que acompanham essa iniciação profissional dos bolsistas. Por outro lado, é igualmente essencial que a AE seja reconhecida e amparada pela política institucional maior como campo de ação de: acompanhamento crítico-analítico das necessidades estudantis, do atendimento dessas necessidades de forma digna e justa, do fortalecimento da democratização do acesso e permanência escolar como inclusão socioeducacional e, portanto, efetivação do usufruto do direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Sintetizando, ao considerar a questão que procuramos responder nessa tese chegamos à conclusão de que os discursos da política de AE do IFRN, observadas nos contextos de transformação institucional entre meados os anos de 2000 a 2015, passaram por recontextualizações e mudanças discursivas, evidenciados nos documentos e falas de gestores através de intertextualidades da política educacional do contexto de influência nacional e reinterpretações entre a história institucional e as mobilizações por uma EPCT com formação integral e emancipatória dos estudantes. O PNAES favoreceu o reconhecimento da AE enquanto política educacional no IFRN e nas IFEs e contribuiu para a formalização de critérios de atendimento prioritário aos mais vulneráveis. Ainda assim, o texto do decreto n. 7.234/2010 dificulta o enfrentamento das desigualdades sociais e escolares no âmbito dos IFs, uma vez que se omite quanto à necessidade de atendimento do público de nível médio e técnico. Os discursos do IFRN demonstram o intento de romper com as concepções assistencialistas de AE provindas da origem da instituição em meados de 1910 e ampliar o atendimento, considerando as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Com a institucionalidade mais recente de IF, a política de cotas, o contexto de expansão institucional e o PNAES, o IFRN avançou em prol da defesa da AE como um direito estudantil, na perspectiva de uma inclusão sociodemocrática, uma vez que os dados demonstram significativa ampliação do acesso de estudantes das classes populares, contando com amplo leque de ações de apoio à permanência estudantil. Contudo, a complexificação da lógica operacional dessas ações e dificuldades de gestão nesse contexto de expansão e transformação institucional refletiu na predominância da perspectiva focalizadora de atendimento aos mais vulneráveis nos programas de auxílios financeiros. Ainda assim, a política de AE desenvolve-se conforme o modelo de coexistência de atendimento universalista e focalista, o que pode caracterizar-se como estratégia de efetivação do direito à educação num contexto de graves desigualdades. Para isso, a articulação entre a AE e a

proposição político-pedagógica de formação integral dos estudantes no IFRN é uma estratégia fortalecedora da recontextualização e mudanças discursivas para a inclusão sociodemocrática.

De todo modo, diante da complexidade do tema e da pequena quantidade de estudos que encontramos publicados sobre isso até então, consideramos que as considerações aqui desenvolvidas nos impelem a continuar aprofundando o estudo, sobretudo, pensando nas potencialidades das políticas de AE como mais um elemento embasador da qualidade do ensino público no contexto de enfrentamento das desigualdades sociais e escolares. Por isso, reforçamos nosso destaque em relação a importância dos documentos públicos para a política educacional e de AE. Como defende Ball (1994) a política como texto é parte essencial do processo de desenvolvimento e como elemento chave interpretação e reinterpretação da política no contexto da prática. Nesse sentido, consideramos também essencial aprofundar a análise das categorias recontextualização e mudança discursiva como estratégias, em potencial, de desenvolvimento de políticas para uma transformação social emancipatória. E, com isso, mantermos o resgate e análise dos registros históricos da AE e outras iniciativas de democratização da permanência escolar ao longo das transformações institucionais da rede de EPCT.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de.A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação. Universidade Federal do Maranhão: 2012. 194 f. (dissertação de mestrado)

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Revista **Educação & Sociedade**, [*online*] ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Rev. Bras. Educ**. nº.22 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2003

_____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. 2º Ed. Petropólis: Vozes, 2011

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. Revista ***Retratos da Escola***, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 10 de outubro de 2014.

_____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

_____. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56)

_____.Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Rev. Bras. Educ**. [*online*] n.22, 2003.

_____. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p.49-71.

_____. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, 1987.

_____. AGUIAR, Márcia A. Políticas de Educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro C.; GRACINDO, Regina V. (coord). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001. p. 71-87.

_____; SANTOS, Ana. L.F dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

_____. GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Revista *Linhas Críticas***, Brasília, v. 15, n. 28, jan./jun. 2009. P. 95-107.

BALL, Stephen J. **Education reform:** a critical and post structural approach**.** Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n.126, p.5 9 - 56 , set./dez. 2005

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: _____. MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

_____. MAGUIRE, Mag; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools.** Routledge, 2012. 173 pág.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.2)

BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petropólis: Vozes, 1996.

BOITO Jr, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In: **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____.**O Senso Prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio**. Escritos de Educação**. 11. ed. Petropólis: Vozes, 2010.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio**. Escritos de Educação**. 11. ed. Petropólis: Vozes, 2010a.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio**. Escritos de Educação**. 3. ed. Petropólis: Vozes, 2001.

_____. BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio**.** (Org) **Escritos de Educação**. 11. ed. Petropólis: Vozes, 2010a.

_____. Reprodução Cultural e reprodução social. In: **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013.

BOYADJIAN, Ana Carolina Paes de Barros. **Os programas de transferência de renda em países específicos da América Latina e no Brasil**. São Paulo: PUC/SP, 2009. (dissertação de mestrado em Economia Política).

BRASIL. IPEA. Presidência da República. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório Nacional de Acompanhamento – Brasília: Ipea, 2010.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/ SETEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 de março de 2013.

_____. MEC/ SESU/SETEC. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Disponível em: http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf Acesso em: 22 de maio de 2013.

_____. Decreto n. 7234 de 19.07.2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Brasília, 19 de julho de 2010.

_____. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

_____. Lei 11.892/2008, de 29.12.2008. Institui a Rede Federal de

Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia e dá outras providencias. **Diário Oficial da União.** Brasília, p 1. Dez. 2008.

_____. Lei 11.195/2005, de 18.11. 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, Nov. 2005. Acesso em: abril de 2014.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. Decreto n. 69.927, de 13 de janeiro 1972. Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 14 de maio de 2016.

_____. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

_____. MEC/INEP**. Avaliação do Plano Nacional de Educação** 2001 – 2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília: MEC, Inep, 2010. [Volume 1: Níveis de Ensino]. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf Acesso em: 22 de maio de 2014.

_____. MEC. Secretaria Executiva. **CONAE 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação [Documento final]. Brasília: MEC/SE, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 23 de maio de 2014.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1994.

_____. MEC. **Manual para produção e análise de indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT**. Brasília: MEC/SETEC, 2012. Disponível em: http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manualrfepct.28022012.pdf Acesso em: 15 de abril de 2016.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN**: desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. 2 ed. Natal: IFRN, 2010. 132 p.

CASASSUS, J. Tarefas da educação. Tradução de: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade e a questão social**. 3. Ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.**Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116,p. 143-176, Jul, 2002.

CAVALCANTE, M.S.A.O. Qualidade e Cidadania nas Reformas da Educação Brasileira: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CEFET-RN. Projeto político-pedagógico: um documento em construção. Natal, 2003.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2000.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2001.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2002.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2003.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2004.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2005.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2006.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2007.

_____. Aprova relatório de gestão do exercício 2008.

CEFET-RN. Normas Disciplinares do Corpo Discente deste Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Aprovada através da Resolução nº 38/2006-CD, de 22/11/2006. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/alunos/arquivos/Normas%20Disciplinares%20do%20Corpo%20Discente.pdf

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

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

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 10 de agosto de 2015.

CORSETTI, Berenice; VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). In: **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 371 - 390 mai./ago. 2015.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; LOPES,Alice Casimiro. DA RECONTEXTUALIZAÇÃO À TRADUÇÃO: investigando políticas de currículo. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

_____. **Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005a.

_____. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (orgs.) Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009

_____. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Revista *Educação & Sociedade***, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

CRUZ, Keyla de Souza Lima. Assistência estudantil e suas implicações no desempenho escolar dos discentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE *campus* Maracanaú. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas: 2012.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. ESTADO, GLOBALIZAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: reflexões contemporâneas de Roger Dale. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.2, p.5-16, Maio/Ago, 2014. (*online*). Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf Acesso em 18 de dezembro de 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. In: Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008 Acesso em: 22 de janeiro de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação** (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Vol.28, n.100 – Especial, Campinas: CEDES, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Revista **Educar**. Editora UFPR: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 17. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

_____. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 119, julho, 2003.

_____. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 539-555.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta Curricular. Revista da ETFRN, Natal, ano 11, n. 09, p. 25, janeiro, 1995.

_____. Proposta Curricular: revisada e ampliada. Natal, 1997.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. In: ***Archivos Analíticos de Políticas Educativas***, 17 (8) 2009.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf Acesso em: 16 de junho de 2015.

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica /*Social.***Revista SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011

_____. Avaliação do ponto de vista do gasto e do financiamento das políticas públicas. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas sociais**: uma questão em debate. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães – coordenadora da tradução. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

_____. **Plano Nacional de Assistência Estudantil** - Aprovado pela ANDIFES. Belém, julho de 2007.

FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

_____. **Theories et institutions penales**. Annuaire du College de France, 1971.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ**. **Soc**., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 20 de julho de 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Verbete: Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde** 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html Acesso em: 25 de julho de 2014.

GANDINI, Raquel Pereira C. & RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. In: **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Fernanda Cunha O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº 11.892/2008 e nº 9.394/96 e do Decreto nº 7.234/2010. In: Revista **Jus Navigandi**, Teresina. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/19894>. Acesso em: 5 jun. 2014.

GUIMARÃES. Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2008. 464 f.

HAYEK, Friedrick. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

HÖFLING. E de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

IFRN. CONSUP. **Resolução n. 4/2014**. Aprova relatório de gestão do exercício 2010 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 31/2012**. Aprova relatório de gestão do exercício 2011 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 3/2013**. Aprova relatório de gestão do exercício 2012 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 4/2014**. Aprova relatório de gestão do exercício 2013 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 5/2015**. Aprova relatório de gestão do exercício 2014 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 4/2014**. Aprova relatório de gestão do exercício 2015 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

_____. **Resolução n. 23/2010.** Aprova Plano de Assistência Estudantil do IFRN. 2010.

_____. **Resolução n. 38/2012**. Aprova Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI (2009-2014). Natal: IFRN, 2009.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2009.** Natal: IFRN, 2010.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2010.** Natal: IFRN, 2011.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2011.** Natal: IFRN, 2012.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2012.** Natal: IFRN, 2013.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2013.** Natal: IFRN, 2014.

_____. **Autoavaliação Institucional: relatório 2014.** Natal: IFRN, 2015.

JACCOUD, Luciana**. Entre o trabalho e a garantia de renda:** A trajetória recente da proteção social no Canadá. Rio de Janeiro: Ipea: set. 2009. Texto para discussão, nº 1420.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVINAS, Lena; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Combater a Pobreza Estimulando a Freqüência Escolar:** O Estudo de Caso do Programa Bolsa-Escola do Recife.Revista Dados, v.43, n.3. Rio de Janeiro: 2000.

LOPES, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(25). Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111 Acesso em: 10 de outubro de 2016.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade.. Revista **Educação & Realidade**. 34(2):153-169 mai/ago 2009.

_____; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. P. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação -** Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P.U, 2015.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012 [tese de doutorado]. 179 p.

KERSTENETZY, C. L. **Políticas Sociais**: Focalização o u Universalização? Revista de Economia Política, v.26, p.564-574, 2006.

KUENZER, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente:* a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE (0rgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. In: **Revista Propuesta Educativa.** Número 39 – Ano 22 — Vol 1 – Jun. 2013. p. 35 – 42.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. BONOTTO, Morgana Scheller Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: Atas do 4º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa e 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Universidade Tiradentes, Aracaju, Agosto de 2015. Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In: Revista **Contrapontos**. Volume 9. nº 1. Itajaí, jan/abr 2009. p.4-16

_____. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. S.d.b. 2014. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____; ALFERES, M. A. (2014). Contribuições de Roger Dale para a pesquisa de políticas educacionais. Ponencia. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Curitiba. In: Revista ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/0 Acesso em: 18 de dezembro de 2014

MANFREDI, Silvia M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARTENDAL, Luciana. **Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social**: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão. Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina: 2012. 128 p.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: *Construção e afirmação da identidade* **Revista *Retratos da Escola***, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29.ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de Serviço Social, v. 5)

MOTTA, Thalita Cunha. **Política de Transferência de Renda e Educação**: um estudo sobre o Programa Bolsa-Família a partir da percepção de mães e estudantes beneficiários e suas repercussões no meio escolar. Recife: PPGE/UFPE, 2011. [dissertação de mestrado]

NASCIMENTO, Clara Martins Do. Estado Autocrático Burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. In: **Revista SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012.

_____. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012a

NASCIMENTO, Alexandre do. **A Nova Questão Social.** Disponível em: http://www.alexandrenascimento.com. Acesso em: 27 fev. 2010

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casimiro; **A abordagem do ciclo de políticas**: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel, Pelotas. N.38, janeiro/abril 2011. p.19 – 41.

OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação** (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

_____. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs) **Crise da Escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autentica editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE.** v.25, n.2, mai./ago. 2009a. p. 197-209.

_____. **Educação básica***:* gestão do trabalho e da pobreza. Petropólis: Vozes, 2000.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: ***Linhas Críticas***, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

_____. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: E*duc. soc.*, campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

_____. Dalila Andrade. **A política educacional brasileira**: entre a eficiência e a inclusão democrática. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Giselle Abreu de; PALAFOX Gabriel Humberto Muñoz. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. In: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

OLIVEIRA, Ramon de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014a. - (Coleção formação pedagógica; v. 4).

_____. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 20, p. 279-298, Dez. 2002 . Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.277. Acesso em: 27 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Abr. 2005.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

PACHECO, Eliezer (Organizador). **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. 2º Ed. Petropólis: Vozes, 2011

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2 ed. Natal: IFRN, 2010. 132 p.

PEREIRA JÚNIOR, Ademar Bernardes. **Assistência estudantil como política pública na rede federal de educação profissional:** o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Mestrado em Política Social. Universidade Federal Fluminense: 2012. 127 f. [dissertação]

PESSOA, Fernando. Ode Marítimo. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). 1ª publ. in Orpheu, nº 2. Lisboa: Abr.-Jun. 1915.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

PINTO, E. G. Seis vezes DRU: flexibilidade orçamentária ou esvaziamento de direitos sociais? In: **Revista De Jure** – Revista jurídica do Ministério Público de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 11, 2008.

PIVA, Maqueli Elizabete. **Educação profissional brasileira e assistência estudantil nos cursos técnicos**: um estudo de caso no IFRS *campus* sertão. Mestrado acadêmico em Educação Agrícola.Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: 2011. [dissertação] 86 f.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: www.iiep.org.br/curriculo_**integrado**.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2016.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *In:* ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf Acesso em 17 de setembro de 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,* São Leopoldo, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6 Acesso em: 2 nov. 2016.

SANTOS, Wanderley G. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1979.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. **Cidadania e ordem social: a Escola de Aprendizes Artífices em paralelo com outras instituições de educação profissional no Rio Grande do Norte (1909-1937).** In: X Congresso Luso brasileiro de História da Educação - COLUBE. 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **A teoria da ação de Bourdieu, o conceito de campo científico e sua contribuição para os estudos sobre a produção do conhecimento em política educacional**. In: Anais da 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008.

_____. OLIVEIRA, Sávio Assis de. Conhecimento, interesse e pesquisa educacional: um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 35, p. 43-58, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

_____. **A nova lei da educação**: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

_____. O Plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. In: Revista ***Educ. Soc***., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1231-1255.

_____. O legado educacional do regime militar. In: Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCALABRIN, Ionara Soveral, PORTO, Henrykheta M. R. Fernandes, COVER, Ivania e SILVA, Janaina Marques. **Assistência estudantil no IFSUL**: estrutura institucional sistêmica. In: 26º Simpósio Brasileiro da ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Recife, 2013.

SILVAS, Juliana Alvarenga; LIMA, Maria Célia Nogueira. O papel dos programas de assistência estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "Nova"direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T. e GENTILLI, P. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

SILVA & SILVA, Mª Ozanira da. **Construindo uma abordagem participativa para avaliação de políticas e programas sociais.** Texto preparado para apresentação no Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil, junho, 11 a 14 de 2009.

_____. O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí. São Paulo: Cortez, Editora gráfica da UFPI, 2008.

_____. (Org.) **Renda mínima e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. YASBEK, Mª Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **Política social Brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Verbete Políticas Compensatórias. In: DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Dicionário** "Trabalho, profissão e condição docente". BELO HORIZONTE: Editora FACULDADE DE EDUCAÇÃO UFMG, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=325 Acesso em: 10 de julho de 2013.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Universidade Católica de Pelotas [Dissertação de Mestrado em Política Social]. Pelotas, 2012. 137p.

SKEETE, Nadir Arruda. **A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos**. [Coleção estudos afirmativos. Organização André Lázaro e Laura Tavares]. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução. In: **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313- 336, jul.2009.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf Acesso em: 01 de novembro de 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Reformas educacionais**: descentralização, gestão e autonomia escolar. Revista Educar. Editora UFPR: Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf Acesso em: 19 de agosto de 2015.

SOUZA, José Carlos Moreira de; MACHADO, Maria Margarida. O (não) lugar da educação dos trabalhadores. In:Anais do **XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste**. Corumbá- MS, 2012.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. (Coord.) **A Assistência Social no Brasil 1983-1990**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: UNESCO. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.

_____. Assistência Social: de ação individual a direito social. In: **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC n. 10 – jul./dez. 2007.

_____. et al. **A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. A assistência estudantil para o PROEJA nos institutos federais: implementação e perspectiva de continuidade. In: Revista ***EJA em debate***, Florianópolis, ano 2, n. 3. dez. 2013.

_____. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA.** Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF [dissertação de mestrado]. Juiz de Fora: 2013a. 140p.

_____. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **RBPAE** - v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr. 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-31, mar.

THEODORO, M.; DELGADO, G. Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. In: **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, Ipea, DF, n.7, ago. 2003.

TOBALDINI, Renata Teixeira de Castro e SUGUIHIRO, Vera Tieko. A Desvinculação de Recursos da União – DRU e o (DES)financiamento da Seguridade Social Brasileira. Disponível em: www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo10.pdf Acesso em: 17 de julho de 2015.

UNE. **Carta de Ouro Preto**: Entrar, Permanecer e Disputar a Concepção das Políticas de Assistência e Permanência Estudantil! In: III Seminário de Assistência Estudantil da UNE. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Minas Gerais: maio de 2014. Disponível em: http://www.une.org.br/2014/05/estudantes-de-todo-brasil-se-reunem-em-ouro-preto-para-discutir-assistencia-estudantil/ Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

UNESCO, **Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos - Brasil 2008** - uma educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. – Brasília: UNESCO, 2008a.
34 p

_____. **Declaração Mundial de Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html Acesso em: 10 de junho de 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf Acesso em: 29 de maio de 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado federal, UNESCO, 2001. 186p.

VARGAS, Michely De Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. In: **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2011, Vol.16(1).

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf Acesso em: 30 de agosto de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. Revista **Paidéia**. FFCLRP – USP, Riberão Preto: 1998.

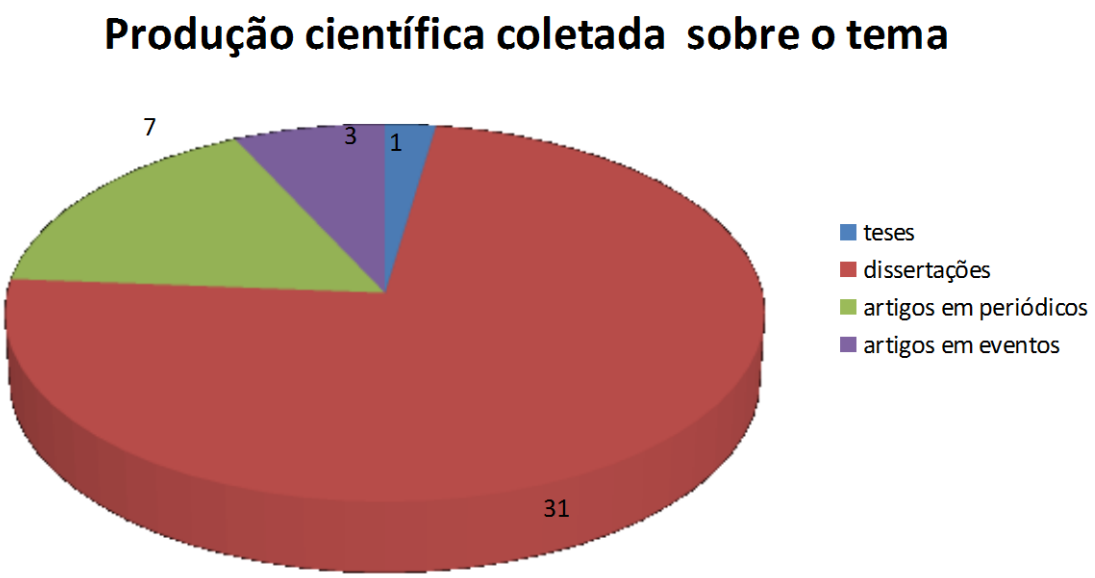
_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE

Breve Levantamento da Produção Acadêmica Brasileira sobre a Política de AE

Para melhor delinear nosso objeto, como é de hábito, realizamos análise da produção acadêmica (teses, dissertações, artigos de periódicos e artigos de eventos científicos) sobre o tema. Assim, efetuamos uma busca e seleção de trabalhos nas principais bases de dados sobre estudos de políticas sociais e educacionais disponíveis sobre a AE e o PNAES, afunilando, quando possível, para os casos de investigações em IFs. Como resultados da busca, tivemos:

Gráfico 5: Produção científica sobre o tema da AE



Fonte: elaboração própria.

Nos registros do Banco de Teses Capes pudemos observar que, uma diversidade de áreas do conhecimento vem investigando a referida temática[88]. Diante disso, nos detemos às produções da área de Educação, prioritariamente, além de algumas áreas mais aproximadas, como Serviço Social, Fundamentos do Serviço Social e Ensino Profissional. Assim, encontramos um total de 13 produções que tratam da AE sob um enfoque mais aproximado do nosso. Dessas, apenas 1 é tese de doutorado, 5 retratam a AE em instituições localizadas na região Nordeste do país, 8 contemplam a AE em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que 4 destas abordam IFs na região Nordeste do país.

88"[...] apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis" na página *online* do Banco de Teses CAPES. "[...] a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados". Conferir em:

Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Cursos de Mestrado e Doutorado

Termo de Consentimento

Eu, _____, declaro para os devidos fins que respondo voluntariamente a entrevista, a qual compõe a pesquisa intitulada: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, realizada pela aluna Thalita Cunha Motta, vinculada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Declaro ainda, que permito a utilização do conteúdo da entrevista na versão final da dissertação, bem como nas publicações desse trabalho que possam ser realizadas.

Cumpre informar por fim, que o consentimento foi dado após uma explicação dos objetivos da pesquisa, e mediante os dois compromissos assumidos pela pesquisadora, são eles: colocar-se à disposição para fornecer informações acerca da pesquisa, se estas forem solicitadas, antes, durante ou depois da minha participação no processo; e manter sob sigilo meu nome ou qualquer outro dado pelo qual eu possa vir a ser identificado.

Ciente das condições que envolvem a minha participação nesta pesquisa, assino abaixo o presente termo.

RN, _____ de _____ de 2015.

_____
Assinatura do Participante

Termo de compromisso e confidencialidade

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Pesquisadora responsável: THALITA CUNHA MOTTA
Título do projeto: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE/UFPE
Telefone para contato: (83) 8601-4633 (83) 9196-0818
E-mail: thalitacmotta@gmail.com ou thalita.motta@ifrn.edu.br

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

 Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados;
 Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
 Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os voluntários da pesquisa;
 Estar à disposição para fornecer informações acerca da pesquisa, se estas forem solicitadas, antes, durante ou depois da participação dos sujeitos entrevistas e/ou instituição no processo.

A pesquisadora declara que os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio de entrevistas, planos, resoluções e editais da Assistência Estudantil, etc), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço rua Professor Antonio Mangabeira, 131, Itararé, Campina Grande - PB, pelo período de mínimo 5 anos.

Recife, 11 de maio de 2015.

Assinatura Pesquisador Responsável

Roteiro de Entrevista realizada com representante da DIGAE do IFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Profª Msc. Thalita Cunha Motta

Estamos colhendo dados para a Tese de Doutorado em Educação, sob o título – O PNAES e a política de assistência estudantil em Institutos federais de educação: o caso do Rio Grande do Norte. Para isso, solicitamos a sua colaboração para responder a essas questões.

CADASTRO PARA ENTREVISTA (dados não serão publicizados)
Nome:
E-mail:
Fone institucional:
Formação:
Tempo de admissão no cargo:
Tempo de exercício na função:
Data e horário da entrevista:

Questões:
1- Como ocorreu a construção do atual Plano de Assistência Estudantil do IFRN?
2- Qual a importância do PNAES para a rede de EPCT e o IFRN?
3- Como funcionava a assistência estudantil no IFRN antes do PNAES?
4- Quais os efeitos do PNAES na AE do IFRN? Houve alguma modificação na infraestrutura física, organizacional, de pessoal do IFRN? Trouxe melhorias/benefícios para o IFRN? E para os estudantes? Por quê?
5- Existem diferenças entre a assistência estudantil para o ensino médio, a graduação e a EJA? Explique.
6- Qual a sua opinião sobre a ordem de prioridades de estudantes a serem atendidos pela AE previsto no plano do IFRN?
7- Você percebe se existe diferença no comportamento dos estudantes e/ou professores em relação àqueles que recebem auxílio da assistência estudantil?
8- você acha que a assistência estudantil oferecida através de auxílios financeiros para os estudantes é a medida mais adequada? Ou seja, é melhor receber o auxílio em dinheiro ou ter acesso a um restaurante estudantil, moradia estudantil, etc? ou as duas coisas? Explique. (fazer menção ao texto da minuta do PNAES EPCT)
9 - A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, modificou algo na AE do IFRN? Houve algum impacto dessa lei nas ações ou demandas da AE do IFRN?
10- Como tem ocorrido o monitoramento e avaliação da AE nesse IF?
11- Qual a participação da comunidade escolar ou especialmente os órgãos estudantis no contexto da prática da AE? E no monitoramento e avaliação? Existem reivindicações?
12- Existe articulação entre essa diretoria e a Pró-reitoria de ensino ou outras? Como?
13- Existe alguma ligação entre o monitoramento da CGU sobre o IFRN no cumprimento de suas metas e as ações de AE?
14 - Você tem alguma sugestão de mudança ou melhoraria para o PNAES? Quais?

Roteiro de Entrevista realizada com Coordenadore(a)s da AE do IFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Profª Msc. Thalita Cunha Motta

Estamos colhendo dados para a Tese de Doutorado em Educação, sob o título – A política de assistência estudantil em Institutos federais de educação. Para isso, solicitamos a sua colaboração para responder a essas questões.

CADASTRO PARA ENTREVISTA (dados não serão publicizados)
Nome:
E-mail:
Fone institucional:
Formação:
Tempo de admissão no cargo:
Tempo de exercício na função:
Data e horário da entrevista:

Questões:
1- Como ocorreu a construção do Plano de AE do IFRN?
2- Qual a importância do PNAES para a rede de EPCT e o IFRN?
3- Como funcionava a assistência estudantil no IFRN antes do PNAES?
4- Quais os efeitos do PNAES na AE do IFRN? Houve alguma modificação na infraestrutura física, organizacional, de pessoal do IFRN? Trouxe melhorias/benefícios para o IFRN? E para os estudantes? Por quê?
5- Existem diferenças entre a assistência estudantil para o ensino médio, a graduação e a EJA? Explique.
6- Qual a sua opinião sobre a ordem de prioridades de estudantes a serem atendidos pela AE previsto no plano do IFRN?
7- Você percebe se existe diferença no comportamento dos estudantes e/ou professores em relação àqueles que recebem auxílio da assistência estudantil?
8- você acha que a assistência estudantil oferecida através de auxílios financeiros para os estudantes é a medida mais adequada? Ou seja, é melhor receber o auxílio em dinheiro ou ter acesso a um restaurante estudantil, moradia estudantil, etc? ou as duas coisas? Explique. (fazer menção ao texto da minuta do PNAES EPCT)
9 - A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, modificou algo na AE do IFRN? Houve algum impacto dessa lei nas ações ou demandas da AE do IFRN?
10- Como tem ocorrido o monitoramento e avaliação da AE nesse IF?
11- Qual a participação da comunidade escolar ou especialmente os órgãos estudantis no contexto da prática da AE? E no monitoramento e avaliação? Existem reivindicações?
12- Existe articulação entre essa diretoria e a Pró-reitoria de ensino ou outras? Como?
13- Existe alguma ligação entre o monitoramento da CGU sobre o IFRN no cumprimento de suas metas e as ações de AE?
14 - Você tem alguma sugestão de mudança ou melhoraria para o PNAES? Quais?

ANEXOS

Anexo 1 - Quadro 16 – Municípios atendidos pelo IFRN e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais

Mesorregião	Microrregião	Município/Campus	Arranjos produtivos sociais e culturais locais*
Agreste Potiguar	Baixa Verde	João Câmara	Cajucultura, agricultura, pecuária, apicultura e comércio.
	Borborema Potiguar	Santa Cruz	Confecções e ovinocaprinocultura.
	Agreste Potiguar	Nova Cruz	Agropecuária, indústria e serviços.
		São Paulo do Potengi	Agropecuária, comércio e extrativismo.
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	Confecções, bordados, laticínios e pecuária.
	Seridó Oriental	Currais Novos	Minério, laticínios e alimentos.
	Macau	Macau	Sal marinho, carcinicultura, pesca e petróleo
Leste Potiguar	Natal	Natal (Campus Natal-Central)	Indústria, serviços e comércio.
		Natal (Campus Natal-Cidade Alta)	Cultura, hospitalidade e serviços.
		Natal (Campus Natal-Zona Norte)	Indústria, serviços e comércio.
	Região Metropolitana de Natal	Parnamirim	Comércio, turismo, indústria e artesanato.
		São Gonçalo do Amarante	Agropecuária, pesca, comércio, indústria e apicultura
	Macaíba	Ceará-Mirim	Agropecuária, comércio, extrativismo, indústria e pesca
	Litoral Sul	Canguaretama	Carcinicultura, comércio, agricultura, turismo e serviços.
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	Apicultura, ovino caprinocultura e cerâmica.
	Vale do Açu	Ipanguaçu	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura.
	Mossoró	Mossoró	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio.
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços.
Todas	---	Vários (Campus de Educação à Distância)	Áreas diversificadas.

(*) Os Arranjos no documento-fonte deste quadro foram listados pelo IFRN a partir da identificação das principais atividades econômicas nos territórios de abrangência, através de macroindicadores socioeconômicos.
Fonte: PDI (2014-2018) (IFRN, 2014) com base em IBGE (2011), extraído de Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012, p. 27).