



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

**MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL  
MÉDIO: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (2012-2017)**

**BELÉM – PARÁ  
2018**

**MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL  
MÉDIO: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (2012-2017)**

Relatório final de pesquisa apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Organização e Gestão da Escola Básica

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

**BELÉM – PARÁ  
2018**

**MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL  
MÉDIO: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (2012-2017)**

Relatório final de pesquisa apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Data de Aprovação 18/12/2018

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza  
(Orientadora e Presidente da Banca – UFPA)

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
(Membro Externo – UNIR)

---

Profa. Dra. Maria das Graças da Silva  
(Membro Externo – UEPA)

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
(Membro Interno – UFPA)

---

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário  
(Membro Suplente – UFPA)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

F383p

Ferreira, Maria Cristina Afonso.

Políticas de permanência na educação profissional de nível médio : Um estudo do Instituto Federal do Pará (2012-2017) / Maria Cristina Afonso Ferreira, . — 2018.  
170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Políticas de permanência. 2. Assistência estudantil. 3. Educação profissional. I. Título.

CDD 379.81

---

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos alunos dos cursos técnicos de nível médio e à Direção de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Abaetetuba, que contribuíram para a análise das políticas de permanência na educação profissional.

Aos meus pais: Manoel Ferreira e Maria das Graças Ferreira, pelo imensurável esforço para que pudéssemos frequentar uma universidade pública no início dos anos 2000, traduzindo seus sonhos na realização dos sonhos de seus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com apoio de inúmeras pessoas que fazem parte de meu grupo familiar, de amigos e de trabalho.

Inicialmente quero agradecer a Deus, pela vida e por todas as bênçãos que me deu ao longo da mesma, e em especial no percurso acadêmico do mestrado, pela proteção semanal no trajeto de Paragominas a Belém e de Belém a Paragominas.

Agradeço aos amigos, colegas e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Paragominas, onde sou lotada, que puderam favorecer a possibilidade de cursar o mestrado e desenvolver a pesquisa, em especial a Naercya Fernandes Martins, Samuel Carvalho de Aragão e Bruno Costa de Oliveira.

Agradeço aos diretores do IFPA Campus Abaetetuba pela permissão e contribuição na condução das entrevistas e no levantamento documental.

A Fernando Pereira Monteiro, pai de meu filho, que pôde suprir as minhas ausências junto ao Nicolas, quando estava em estudo ou mesmo, quando em Paragominas, dediquei minhas folgas, férias e feriados aos estudos para a pesquisa.

Ao meu filho, Nicolas, que com seus 7 anos de idade pôde amadurecer e compreender que a mamãe não podia dedicar tanta atenção a ele.

À minha cunhada, Odaléia Monteiro, que pôde assumir as responsabilidades de minha casa e com meu filho no primeiro ano de mestrado – nada pode mensurar os meus agradecimentos.

À Universidade Federal do Pará, pela ampliação das oportunidades educacionais aos profissionais de educação, em especial aos que atuam na educação básica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, que pôde guiar-me no encontro com a temática e no percurso da pesquisa.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que nos fez repensar a temática inicial de pesquisa e chegar ao tema das políticas de permanência estudantil na educação profissional de nível médio.

Aos demais professores do programa: Profa. Dra. Dinair Leal da Hora; Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho; Prof. Dr. José Bittencourt da Silva; Prof. Dr. Márcio Antônio Rayol de Souza.

À banca examinadora: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva e Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, pelas contribuições dadas na qualificação, que levaram ao amadurecimento da pesquisa.

Aos colegas da turma de 2017 da disciplina Atelier de Pesquisa, que ao longo dos dois anos puderam partilhar das dúvidas, oferecendo contribuições ao percurso acadêmico e à pesquisa: Andreia Ferreira, Nilce Correia, Cintia Aurora, Cynthia Maduro, Reginaldo, Cilícia Sereni, Keila Roberta, Fernanda Miranda e Otoniel da Silva.

À minha irmã, Jesus Ferreira, e ao meu cunhado, Amarildo Ferreira, pelas caronas dadas quando estive a realizar a pesquisa de campo no IFPA Abaetetuba.

Aos meus compadres, Fátima Macedo e Emanuel Macedo, pelas estadias em sua casa no primeiro ano de mestrado.

À minha irmã Gracilene Ferreira e à minha sobrinha Ana Vitória Ferreira, pela estadia em sua casa no segundo ano do mestrado.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar como foram implementadas as políticas de permanência estudantil nos cursos de educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período 2012-2017, políticas essas ligadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A pesquisa é do tipo qualitativo, por entender-se que o conhecimento é um processo socialmente construído, com a estratégia investigativa do estudo de caso, por investigar o tema em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Pará. Os procedimentos de coleta de dados foram: a revisão de literatura; a pesquisa documental; e a entrevista semiestruturada com a Direção de Ensino, com a Coordenação de Assistência ao Educando e com os alunos dos cursos de educação profissional de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba. Constata-se que tais políticas nascem no interior das instituições de ensino superior públicas, das reivindicações dos movimentos sociais e dos órgãos representativos estudantis da década de 1980, e apresentam influências dos organismos internacionais e dos preceitos neoliberais da década. No IFPA, identificam-se documentos institucionais que norteiam o desenvolvimento dessa política de permanência estudantil na educação profissional e demais níveis de oferta, com a intenção de minimizar as taxas de evasão e de repetência, proporcionar a inclusão social dos estudantes, contribuir para a formação integral destes e para a permanência e êxito estudantil, representada pela Política de Assistência Estudantil – PAE (IFPA, 2016). No Campus Abaetetuba, identificam-se ações de implementação da política, por meio de processos seletivos, com ênfase nas ações prioritárias estabelecidas pelo decreto do PNAES: alimentação, transporte e moradia, com foco nos estudantes com vulnerabilidade social; além das ações relacionadas ao apoio à participação em eventos, iniciação científica, extensão, apoio à saúde; ultrapassa a política na oferta de ônibus escolar para auxiliar os alunos no acesso à instituição, por meio de recursos próprios do campus. Revelam-se ainda as limitações na implementação da política, uma vez que há um número reduzido de profissionais para acompanhar os alunos que fazem parte da PAE e redução de recursos que inviabiliza a implementação de todas as ações previstas em suas bases legais, atingindo diretamente o processo de escolha das ações; entretanto, identifica-se que as ações desenvolvidas possuem relação com a permanência dos alunos nos cursos de educação profissional de nível médio.

**Palavras-chaves:** Políticas de permanência. Assistência estudantil. Educação profissional.



## ABSTRACT

The present study looked for analyze the Student Permanence Politics professional education in the high school courses in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Abaetetuba Campus, in the period from 2012 to 2017, the external impacts to the National Assistance Program Student – PNAES. The research is qualitative, because the knowledge is a socially constructed process, with a research strategy of the case study, for investigate the theme in a Federal Professional Education Network in the state of Pará. The procedures of data collection were: a literature review; a documentary research; and a semi structured interview with the principal, coordination of teaching assistance and with the students of the high school professional courses of IFPA Campus Abaetetuba. I realize that the Student Permanence Politics was born in the institutions of higher education in 1980, influenced by the international systems and neoliberal precepts of the decade. In IFPA has institutional documents that based the development of Student Permanence Politics among other types of politics, with the intention of decrease evasion and repeat grades, contributing to the social inclusion, integral formation and permanent and the students, represented by the Política de Assistência Estudantil - PAE (IFPA, 2016). At the Abaetetuba Campus, actions are identified to implement the policy, through selective actions, with emphasis on the main priorities established by the PNAES: food, transport and housing, with a focus on students with social vulnerability; in addition, actions related to support for participation in events, scientific initiation, extension, health support; to surpass school education policy for students without access to the institution, through the own campus resources. This research also revealed problems in the implementation of the policy, since there are a small number of professionals to accompany students who participate of the program PAE, reduction of resources that make it impossible to implement all the actions foreseen in its legal bases, affecting directly the process actions choices; however, the data collection showed that the actions developed are totally linked with the students permanence in the courses of professional formation in the high school.

Keywords: Permanence Politics. Student Assistance. Professional Education.

[...] as políticas de igualdade de acesso, de permanência na escola básica, em padrões mínimos universais de qualidade, continuam pensadas como redentoras de todas as formas de injustiças e desigualdades. (ARROYO, 2010, p. 1397).

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na Educação Profissional de Nível Médio por dependência administrativa – Brasil 2008 – 2014.....	55
Tabela 2 – Número de alunos evadidos em curso, e concluintes por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de 2011 .....	74
Tabela 3 – Indicadores de permanência e êxito, por ano, 2011 a 2014.....	76
Tabela 4 – OBJETIVO 11 – Fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA .....	93
Tabela 5 – OBJETIVO 12 – Reduzir a taxa de evasão e retenção de alunos .....	94
Tabela 6 – Quantitativo de alunos ativos nos cursos de educação profissional técnica integrada ao de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba – Ano letivo de 2017.....	103
Tabela 7 – Quantitativo de alunos ativos nos cursos de educação profissional técnica subsequente ao de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba – Ingresso de 2012 a 2017.....	103
Tabela 8 – Taxas de evasão do IFPA Campus Abaetetuba nos cursos técnicos de nível médio integrado – Ano de 2017.....	104
Tabela 9 – Taxas de evasão do IFPA Campus Abaetetuba nos cursos técnicos de nível médio subsequente – Ano de 2017.....	104
Tabela 10 – Oferta de auxílios financeiros IFPA Campus Abaetetuba no ano de 2017.....	109
Tabela 11 – Valores dos auxílios ofertados no Edital de Auxílio Estudantil no semestre de 2017.1 do IFPA Campus Abaetetuba.....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados.....	27
Quadro 2 – Participantes da Entrevista.....	29
Quadro 3 – Implementação do PAE IFPA Campus Abaetetuba de 2012-2017.....	105
Quadro 4 – Dados Profissionais e Acadêmicos da gestão do PAE no IFPA Campus Abaetetuba.....	115
Quadro 5 – Perfil dos alunos entrevistados dos cursos de educação profissional de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba.....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades.....	54
Gráfico 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	55

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	23
<b>1.1.1 Procedimentos metodológicos deste estudo de caso .....</b>	<b>25</b>
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	32
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DIMENSÕES HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS.....	32
2.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....	52
2.3 MARCO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO .....	64
3 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA .....	80
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA .....	80
<b>3.1.1 O IFPA Campus Abaetetuba: breve contextualização .....</b>	<b>84</b>
3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA.....	87
3.3 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA DE 2012 A 2017 .....	92
<b>3.3.1 A assistência estudantil no IFPA Campus Abaetetuba.....</b>	<b>101</b>
4 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: A VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	114
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	114
4.2IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA .....	119
<b>4.2.1 Processo de seleção .....</b>	<b>120</b>
<b>4.2.2 Acompanhamento.....</b>	<b>123</b>
<b>4.2.3 Escolhas das ações .....</b>	<b>129</b>
<b>4.2.4 Recursos para a PAE .....</b>	<b>134</b>
4.3 VISÃO DE POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA.....	138
<b>4.3.1 Permanência no curso.....</b>	<b>138</b>
<b>4.3.2 Ajuda .....</b>	<b>142</b>
<b>4.3.3 Ação Institucional: o ônibus escolar .....</b>	<b>145</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS.....	165

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se nas discussões contemporâneas sobre o direito à permanência escolar, expressas na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse direito também é fruto das reivindicações sociais iniciadas na década de 1980, que defendiam a importância de ações governamentais para a garantia do direito de permanecer e concluir o percurso na educação básica e superior.

As políticas de permanência escolar estão inseridas nas políticas públicas sociais, têm relação com o processo de inclusão escolar e ganharam força com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que prevê a igualdade de acesso e permanência na escola (artigo 3º).

As políticas de permanência objeto de estudo são as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que por meio do Decreto nº 7.234/2010 nasce no meio universitário para reduzir as limitações de custo material e imaterial dos estudantes, na possibilidade de permitir as condições de permanência na instituição federal de ensino (MARTINS, 2017; NASCIMENTO, 2014). O programa de assistência estudantil prevê o desenvolvimento de ações nas 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.**

O programa foi pensado com o objetivo de permanência do estudante na educação superior pública federal, em vistas das reivindicações dos movimentos estudantis da década de 1980, como o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Foi estendido aos institutos federais de educação, uma vez que estes, a partir da Lei nº 11.892/2008, foram equiparados às universidades.

O Decreto nº 7.234/2010 especifica a abrangência:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo **os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão** e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010, **grifos nossos**).

O artigo mencionado destaca que os institutos federais executarão as ações de assistência estudantil nas áreas que englobam o ensino, a pesquisa e a extensão, além de outras

necessidades trazidas pelo corpo discente. É o único artigo do decreto que aponta o desenvolvimento das ações da política para esta instituição; nos demais, demarca-se em totalidade a atenção ao ensino superior público das universidades, no que condiz à garantia do acesso, permanência e conclusão de cursos por seus estudantes.

Para Taufick (2014), isto ficou explícito na exposição de motivos do decreto, que enfoca o fato de que o mesmo foi pensado para uma demanda muito mais significativa por parte das universidades do que dos institutos, evidenciando o foco no ensino superior:<sup>1</sup>

[...] a proposta de fortalecimento da assistência estudantil é um passo a mais na direção da concretização da autonomia universitária, trazendo como pano de fundo a capacidade de manutenção e permanência dos estudantes, reduzindo a evasão e ampliando o leque de instrumentos à disposição de políticas estratégicas para a educação superior federal. (MEC, 2010b, p. 2).

Como uma política mais estratégica para as universidades públicas, a aprovação desse plano desencadeou, no interior dos institutos federais de educação, o processo de elaboração de suas próprias políticas e regulamentos e a execução dos programas, em virtude da natureza destas instituições quanto à oferta de cursos que abrangem a educação básica, técnica e tecnológica (BRASIL, 2008).

Taufick (2014) sistematizou dados em sua pesquisa que demonstram que, dos 30 regulamentos dos Institutos Federais do Brasil publicados até 2012, 29 foram elaborados após a instituição do PNAES, o que aponta para o caráter indutor do PNAES na elaboração das políticas locais de assistência estudantil (MARTINS, 2017).

Preconiza-se a necessidade de garantia e efetivação das ações da assistência estudantil nos institutos para os estudantes de todas as modalidades de oferta, ao mesmo tempo que se deve levar em consideração que os institutos ainda precisam caminhar para aprimorar a implementação das ações da política, uma vez que tais instituições não possuem as mesmas experiências acumuladas ao longo dos tempos pelas universidades públicas, até mesmo pela sua organização administrativa estruturada no ano de 2008.

Apesar da não centralidade no instituto, é importante enfatizar que o decreto, ao pensar ação e destinar recursos para a instituição, traz um dos seus pontos principais no artigo 4º:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, **preventivamente**, nas situações de **retenção e evasão** decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010, **grifo nosso**).

---

<sup>1</sup> De acordo com Taufick (2013), identifica-se mais uma distinção em temas de assistência estudantil entre universidades e institutos, pois os recursos utilizados para as ações do programa estão consignados na Ação 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação – que está presente no orçamento das universidades federais, enquanto os institutos federais recebem recursos da assistência estudantil por meio da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional.

Na letra da lei, tem-se a pretensão de trabalhar preventivamente nas questões de retenção e evasão, para superar as dificuldades de custo financeiro; relaciona-se essa previsão para os institutos, e estes apresentam índices consideráveis de evasão, o que foi constatado em período posterior ao decreto no relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União no ano de 2012 e em pesquisas como a de Dore e Lüscher (2011), que destacam a evasão nos cursos de educação profissional de nível médio. Identificou-se que alguns dos fatores externos à instituição para a saída precoce do estudante são os individuais, de custo financeiro, preconizando a necessidade de ações institucionais e governamentais de permanência para enfrentar o processo de desengajamento escolar na modalidade.

Outro elemento importante para este estudo é que os institutos federais de educação são instituições de educação básica, pois também ofertam a última etapa desse nível: o *ensino médio*, articulado com a educação profissional na perspectiva da formação humana e integral e no rompimento do dualismo educacional eminente ao longo da história educacional brasileira (BRASIL, 1996; MANFREDI, 2017). Enfatiza-se a exigência de cumprimento da educação obrigatória neste nível.

O direito ao acesso à educação básica obrigatória foi ampliado por meio da Emenda Constitucional nº 59, que garante a educação dos quatro aos dezessete anos de idade, e assegura, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, com a oferta ao educando de atendimento nos programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para Frigotto (2012), trata-se de conceber a educação básica como detentora de uma função central e estratégica, dentro da construção de uma nação no âmbito cultural, social, político e econômico, condição necessária para uma nação soberana, porém não subalterna e colonizada com as outras nações. É reconhecê-la como direito subjetivo de todos.

Dessa forma, pesquisar as políticas de permanência neste contexto, além de apresentar princípios políticos, pedagógicos e ideológicos, é discutir um direito constitucional garantido ao estudante da escola pública, na busca de defender a educação como direito de todos (COELHO; GARCIA, 2016) e resguardado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos (artigo 205) e que o ensino deve ser ministrado em igualdade de condições para acesso e permanência na escola (artigo 206).

A discussão sobre a permanência escolar situa-se no contexto da universalização do acesso à educação pelas classes populares, traduzida em ações que fortaleceram o processo de

expansão das redes de ensino públicas, como é o caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PACHECO, 2011; DORE et al., 2014).

Essa expansão situa-se nesse processo e representa um marco significativo nas políticas de educação profissional a partir da eleição do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no período que compreendeu os anos de 2003 a 2010, mais especificamente na segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo uma das demandas educacionais reprimidas pelos governos anteriores e exigidas após a retomada do crescimento econômico do País, que passa a exigir a formação de um trabalhador qualificado, o que elevou a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis (NASCIMENTO; QUIRINO, 2012)<sup>2</sup>.

No cenário de expansão da rede há o acesso dos estudantes oriundos das classes populares nos institutos e nas universidades públicas por meio das políticas de cotas, em especial pela lei nº 12.711/2012, que prevê 50% das vagas das instituições federais de educação a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas e preenchidas por pessoas que se autodeclarem como pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Tais instituições, em especial as universidades públicas do Brasil, estiveram voltadas à formação de uma elite composta por filhos da burguesia e também por filhos de profissionais liberais, o que enfatizava a ideia de que o acesso do cidadão das classes populares era limitado. O acesso deste público a tais instituições fora ganhando outras dimensões, principalmente na década de 1980, como consequência dos movimentos sociais; em decorrência da expansão da educação superior, buscaram-se alterações nas políticas públicas para a ampliação do acesso e permanência desse público (DUMARESQ, 2014).

As discussões sobre a inclusão social passam a integrar esse cenário, obtendo um caráter fundamental, quanto a temas pertinentes a currículos dos cursos, em virtude de que parte significativa dos estudantes não conclui o seu percurso acadêmico, se não houver condições objetivas que favoreçam este fim (DUMARESQ, 2014). A assistência estudantil é, neste cenário, um dos mecanismos que vêm agregar a permanência estudantil.

Reconhecem-se os avanços nas políticas sociais, por meio dos dispositivos legais, em especial pela Constituição Federal, chamada “Constituição Cidadã”, pois pela primeira vez na

---

<sup>2</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi entregue à própria sorte, sem recursos para custeios básicos e para investimento em desenvolvimento tecnológico, gerencial e pedagógico, tendo assim seu funcionamento quase inviabilizado, assim como as universidades federais, resultado de uma política neoliberal que atendia aos mandos dos organismos internacionais (PACHECO, 2011).



história do País aparecem reconhecidos os direitos sociais e a concepção de que a educação é essencial para a concretização de uma sociedade livre, justa e solidária (DUMARESQ, 2014).

Neste contexto ocorreram intensas mobilizações políticas e lutas sociais que caracterizaram a década de 1980, visando à ampliação dos direitos sociais, emergindo daí novos sujeitos sociais, com a ampliação do conceito de cidadania adotado na CF de 1988, o que, apesar das contradições internas e de agregar interesses de setores dominantes, representou muitas conquistas da mobilização e luta dos trabalhadores e setores progressistas (ABREU, 2012), conquistas essas também no âmbito da seguridade social, que deu a esses trabalhadores o acesso a um conjunto de direitos para a proteção no âmbito trabalhista.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que as políticas sociais desta época estão inseridas em um projeto de sociedade que sofreu influências das políticas inseridas no projeto neoliberal<sup>3</sup>, que se intensificam na década de 1990, passando a influenciar os governos dos países da América Latina em vista da necessidade de atender às demandas econômicas de mercado, através das regras estabelecidas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Bird etc., expressas nos processos mais gerais da política educacional brasileira (CORAGGIO, 2000). Destaca-se, como um dos que mais influências possuem no âmbito das políticas educacionais, o Banco Mundial.

No que diz respeito à questão das políticas de permanência, concretizaram-se legalmente e com mais visibilidade no final da primeira década do século XXI, e apresentam resquícios das nuances daquele projeto de sociedade que vem materializando-se no País desde as décadas anteriores. Para Frigotto (2011, p. 237), esse período deve ser entendido para além dos fatos atuais: “[...] entendo que a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso”.

Nesta pesquisa abordam-se as políticas de permanência: ações da assistência estudantil nos cursos de educação profissional de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba, em que esses cursos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2012), podem ser ofertados na seguinte modalidade de oferta, de acordo com o artigo 3º: “Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas

---

<sup>3</sup> De acordo com Anderson (2000), o neoliberalismo diz respeito a um ataque apaixonado contra qualquer limitação de mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciado como uma ameaça letal à liberdade não somente econômica, mas também política; surgiu logo depois da II Guerra Mundial, e seu texto de origem é *O caminho da servidão*, de Friedrich A. von Hayek (1899-1992), publicado em 1944.

formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica” (destaque do texto original).

Considera-se que o enfoque na realidade desses cursos por meio do estudo das ações de permanência estudantil conduza e fortaleça o debate acadêmico, no entendimento de que a educação básica independente das instituições que a ofertam e carece de políticas que possam efetivar o acesso de todos a ela e, por conseguinte, sua permanência até o fim do percurso escolar, e favoreçam o prosseguimento dos estudos e inserção no mundo do trabalho, resguardando as contradições inerentes a uma sociedade demarcada por desigualdades sociais.

Para isso, esta investigação tem como objeto de estudo “As políticas de permanência estudantil nos cursos de educação profissional de nível médio no Instituto Federal do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período de 2012 a 2017”, na intenção de agregar elementos para os estudos contemporâneos em torno da implementação de políticas que possam contribuir para a reflexão sobre a permanência dos estudantes na escola e para favorecer um percurso acadêmico que atenda às necessidades formativas dos estudantes nos diferentes aspectos individuais, intelectuais, culturais, sociais, históricos e artísticos.

A escolha do recorte temporal tem relação com o período que compreende o processo de implantação e desenvolvimento do Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como com o período de desenvolvimento das comissões de elaboração do Plano de Permanência e Êxito do IFPA, a partir de 2015, que, além de fazer um diagnóstico da evasão na instituição, pretende aprimorar a política de assistência estudantil.

Destaca-se que as comissões de permanência e êxito nascem por uma determinação dos órgãos de controle de gastos públicos (TCU, 2012), que no âmbito do IFPA passam a ser uma das políticas que se somam às outras, como a assistência estudantil, de aspectos institucionais e pedagógicos, de modo a trabalhar com estudos e diagnósticos para a proposição e/ou aprimoramento de ações no enfrentamento da evasão, repetência e retenção nos diferentes níveis e modalidades, preconizando que cada campus possa planejar ações para esse fim (IFPA, 2018).

No que diz respeito à oferta da educação profissional, historicamente apresenta diferentes instituições formadoras de caráter confessional, público e privado. Em termos públicos, os institutos federais de educação (IFs) possuem longa história, originários das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas por decreto do presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, e instaladas em 1910. À época, compreendiam o ensino primário, cursos de

Desenho e oficinas de Marcenaria, Funilaria, Alfaiataria, Sapataria e Ferraria. Receberam, ao longo do tempo, diferentes denominações, e hoje se chamam Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (MANFREDI, 2017).

No contexto do estado do Pará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) faz parte dessa história, com oferta educacional em diferentes regiões do estado, agregado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e é uma instituição de educação pública, básica e superior, ofertando cursos nas diferentes modalidades de ensino, que abrangem desde os cursos de formação inicial e continuada, ensino médio na forma de oferta integrada, até, subsequentemente, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Foi criado pela Lei nº 11.892/2008, através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFIC) e de Marabá (EAFMB), as quais atuavam na Rede Federal de Educação Profissional há mais de cem anos – com exceção da EAFMB, instituída em 2008. Possui atualmente 18 campi, distribuídos entre as mesorregiões do estado, instalando-se em regiões estratégicas entre os 144 municípios paraenses, com o objetivo, previsto no PDI (2014-2018)<sup>4</sup>, de promover um ensino de qualidade para a sociedade paraense e consolidar-se como referência na região<sup>5</sup>.

O IFPA Campus Abaetetuba, como campo de pesquisa, integra o processo de formação dessa rede, com 10 anos de criação, consolidando-se na região do Baixo Tocantins; oferta cursos de nível médio, integrado e subsequente, e atualmente um curso superior de licenciatura em Biologia. Neste estudo enfoca-se a implementação das ações de permanência nos cursos de nível médio, em atenção à proposta do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, bem como por se entender que estes cursos estão entre os objetivos maiores dos institutos a partir da sua lei de criação – Lei nº 11.982/2008.

A mencionada lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008) apresenta que essas instituições são autarquias especiais de base educacional humanística-técnica-científica, nas quais se articula a educação superior, básica e profissional, no formato pluricurricular e multicampi, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar e marcadas pela oferta prioritária da educação profissional técnica de nível médio na forma dos

---

<sup>4</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA (PDI/IFPA) é um instrumento que agrega os objetivos de nortear a ações da gestão desta instituição. O documento reflete a capacidade da instituição de atender às demandas sociais.

<sup>5</sup> O IFPA oferta cursos técnicos de nível médio, graduação, formação inicial e continuada e pós-graduação, de acordo com a demanda social local, o que garante uma vocação a cada campus da instituição.

cursos integrados em 50% e de licenciatura em 20%, além da atuação nos cursos de qualificação profissional, tecnologia e pós-graduação.

Pesquisar sobre as políticas de permanência nos cursos de educação profissional é caminhar por um terreno que apresenta poucas investigações e reduzidos dados materiais estatísticos para uma análise mais concreta e pontual, uma vez que é um tema contemporâneo na análise da pesquisa educacional (MARTINS, 2017).

Um das dificuldades na pesquisa sobre a educação profissional é a obtenção de dados sobre aprovação, reprovação, evasão e abandono dos estudantes, pois esses campos não são de preenchimento obrigatório no censo escolar (COELHO; GARCIA, 2016). Até mesmo as pesquisas que abordam a questão da evasão centralizam-se mais nos fatores que levam os alunos a evadir-se do que no quantitativo. Um das pesquisas pioneiras no país, que tem como campo de investigação a educação profissional de nível médio em 41 unidades da Rede Federal no estado de Minas Gerais, está apresentada no texto de Dore et al. (2014), o qual demarca o quantitativo de alunos **evadidos**, em torno de 9.950 alunos num período de tempo de 2006 a 2010, para 17.683 **concluintes** – dados obtidos por levantamento de arquivos físicos nas instituições da rede mencionada.

O desenvolvimento de pesquisas e políticas de permanência no interior das instituições escolares de educação básica e educação superior passa a propor ações governamentais para a problemática:

A ênfase na categoria permanência está situada na educação superior e ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi a expansão das políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão. (ARAÚJO, 2012, p. 1).

No contexto da educação profissional, os estudos sobre a permanência são sobrepostos pelas investigações sobre a evasão e o abandono, que se debruçam em saber os fatores e causas da não permanência dos alunos na instituição e indicam o alarmante número de alunos evadidos nas instituições de educação profissional (DORE et al., 2014).

Entre essas pesquisas podem-se destacar as de Dore e Lüscher (2011), *Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais*; Sansil e Falcão (2014), *Desafios Curriculares e Evasão na Educação Profissional de Nível Médio*; Souza (2013), *A permanência e a evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional*; Meira (2015), *A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica*

*no Instituto Federal do Espírito Santo; Bastos e Gomes (2014), A evasão escolar no ensino técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades: um estudo de caso do CEFET-RJ; Figueiredo (2014), Análise dos fatores geradores da evasão no curso técnico em telecomunicações do CEFET-RJ; DORE et al. (2014), Evasão nos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação.*

Desse modo, em vista de tais pesquisas e levando em consideração as contradições inerentes à implementação das políticas públicas sociais e, por conseguinte, das educacionais, a questão problema da pesquisa, que norteou as ações investigativas sobre o objeto de estudo, foi então compreender: Como são implementadas as políticas de permanência nos cursos de educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período 2012-2017?

Para elucidar a abordagem do problema, as seguintes questões norteadoras nos auxiliarão nesse percurso: Em que consistem as proposições, apontadas pelos referenciais teóricos da área, para as políticas de educação profissional e permanência estudantil? De que maneira os documentos oficiais orientam as políticas de permanência nos cursos de educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA Campus Abaetetuba? Quais as influências das políticas de permanência estudantil na permanência dos estudantes dos cursos de educação profissional de nível médio no período 2012-2017 no IFPA Campus Abaetetuba?

Os questionamentos auxiliaram o processo investigativo para que se possa contribuir com os estudos na área da educação básica e educação profissional, de maneira a apontar caminhos para as ações de permanência do estudante no sentido do enfrentamento da questão da evasão nesse universo educacional, possibilitando a reflexão teórica e prática diante do tema, de forma a perceber que essas políticas, voltadas para uma prática formativa sociocultural, são elementos-chaves para as políticas e ações educativas, pois a escola está voltada para os alunos e para o êxito destes.

Partindo das perguntas acima, tem-se como objetivo geral: Analisar as políticas de permanência implementadas nos cursos da educação profissional de nível médio no Instituto Federal do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período de 2012-2017. E para alcançá-lo, elencam-se os seguintes objetivos específicos: compreender, a partir do referencial teórico, a política de educação profissional e a política de permanência estudantil no âmbito histórico e contemporâneo; identificar, nos documentos oficiais, quais as orientações para o desenvolvimento das políticas de permanência nos cursos de educação profissional de nível médio no contexto do Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA Campus Abaetetuba;

identificar as influências das políticas de permanência estudantil na permanência dos estudantes nos cursos de educação profissional de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba.

Diante do foco investigativo, a abordagem da pesquisa se insere no meio profissional da pesquisadora, que atua como pedagoga, técnica administrativa, em outro campus da mencionada rede no estado do Pará. Relaciona-se às experiências anteriores na educação básica, por volta de 8 anos, como coordenadora pedagógica e professora do ensino fundamental menor, inicialmente no município de Igarapé-Miri (PA), e, posterior e simultaneamente, no município de Ananindeua (PA) e na Secretaria de Educação do Estado do Pará – de modo que o olhar para as questões de permanência foi latente no dia a dia, pois as questões sociais nas quais os alunos estavam inseridos influenciavam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, o que demonstrou a necessidade de haver políticas de garantia do direito à educação no interior da escola básica.

Esta pesquisa relaciona-se com o percurso acadêmico da pesquisadora, na graduação em Pedagogia e na pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – no sentido da iminência de fatores que poderiam influenciar na permanência nos cursos, uma vez que sempre residiu em cidades distantes daquelas onde se localizavam as universidades, na maioria dos casos tinha que morar em casas de estudantes e/ou similares.

No período da graduação da pesquisadora em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Baixo Tocantins, como bolsista nos projetos Núcleo de Pesquisa e Lapinalfa<sup>6</sup>, tal experiência fortaleceu as bases formativas na universidade, e o fato de receber uma bolsa de ajuda financeira foi uns dos motivos que contribuíram para a permanência e conclusão do referido curso, em virtude de ser oriunda de outro município e ser filha de trabalhadores pobres.

Outro fator relacionado com a escolha foi a atuação por um período de dois anos na Coordenação da Assistência Estudantil do campus onde a pesquisadora é lotada. Dentre os fatores significativos nessa experiência, que auxiliou em algumas ações, destacam-se as discussões junto ao Fórum Interno de Assistência Estudantil do Campus, o qual tem representantes estudantis dos cursos ofertados. No estabelecimento de diálogos e aproximação das visões dos alunos sobre a política, percebeu-se o olhar deles diante das práticas educativas, da prática pedagógica e da gestão escolar.

---

<sup>6</sup> O Projeto Núcleo de Pesquisa teve início no Campus Universitário Baixo Tocantins no ano de 2003 e, a partir dos princípios da história oral, investigou a vida dos “batalhadores de bicicleta da cidade de Abaetetuba”; o projeto Lapinalfa buscou analisar os métodos de alfabetização com princípio e fundamento no método fônico.

A escolha da temática teve influência significativa da orientadora da pesquisa, que a convidou a olhar para a questão do enfrentamento da evasão escolar nos cursos técnicos de educação profissional, e se concretizou com as orientações dos docentes da disciplina “Atelier I – O problema de pesquisa”, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará; entre algumas sugestões houve a proposta de investigar a problemática das políticas de permanência na educação profissional no contexto do IFPA no Campus Abaetetuba.

A pesquisa é a primeira em uma instituição pública, que é a UFPA, de acordo com um levantamento realizado nas plataformas digitais das universidades públicas do Pará, em um dos programas de pós-graduação que se debruça sobre os temas da educação básica e busca fortalecer um referencial teórico, ainda bastante limitado quando se trata de políticas de permanência nos institutos federais de educação, pois a maioria das pesquisas enfatiza os institutos apenas como instituições de educação superior, pouco discutindo sobre a questão dessas políticas para os estudantes dos cursos de educação profissional de nível médio, que no caso do campus investigado compõem o maior quantitativo de matrículas e, por conseguinte, o maior número de alunos.

Entende-se, pois, que a escola, nos limites sociais e políticos, é responsável pela inibição dessa manifestação de desengajamento escolar de seus alunos, em que seus agentes – gestores, professores, coordenadores – precisam desfocar a responsabilidade única e exclusiva do aluno de permanecer ou não na escola. O desenvolvimento de uma política de permanência está diretamente ligado a questões de cunho social e governamental mais amplas, pois a escola é uma instituição social, dividida em classes e grupos sociais desiguais (ARROYO, 2002; FRIGOTTO, 2005).

Essa investigação baseia-se nos estudos sobre a política de educação profissional, nas previsões para permanência estudantil apontadas pelas legislações Educacionais – Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9394/2014), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) –, na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAE-2010), no Plano de Permanência e Êxito do IFPA, entre outros documentos que instrumentalizaram a pesquisa.

Discutir as políticas de permanência na educação profissional nos Institutos Federais de Educação é considerar a possibilidade de no interior haver o desenvolvimento de ações que não se limitam às determinações de cunho normativo ou regulatório, mas que, em vista das diretrizes e concepções institucionais (PACHECO, 2011), possam vir a proporcionar a permanência de seus estudantes, pois têm como objetivo incluir socialmente indivíduos das classes sociais e regiões diversas do estado.

Desse modo, apresentam-se, em seguida, os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos da pesquisa em torno da implementação das políticas de permanência estudantil nos cursos de educação profissional de nível médio no IFPA.

### 1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Sabe-se que o objetivo principal de uma pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de conhecimentos científicos (GIL, 2008). A pesquisa aqui apresentada se caracteriza como do tipo qualitativa, no uso do estudo de caso como estratégia investigativa; demarcam-se os passos da investigação de uma política educacional contemporânea, que são as políticas de permanência nos cursos de educação profissional técnica de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba, mais especificamente nas ações desenvolvidas do PNAES, no que se refere à análise do processo de implementação, a partir das premissas legais, institucionais e da compreensão dos sujeitos envolvidos, preconizando-se a compreensão da problemática no período de tempo (2012-2017).

Para elucidar a investigação, utiliza-se o pressuposto do paradigma qualitativo de pesquisa, pois se entendem essas políticas como parte de uma totalidade epistemológica fundamentada em valores que se transformam em instrumentos facilitadores do processo investigativo, uma vez que se busca, por meio de uma coleta de dados, compreender o objeto, envolvido nas relações sociais que se estabelecem na instituição – o IFPA Campus Abaetetuba –, e por conseguinte nos processos de implementação de uma política educacional (LIMA, 2003).

A pesquisa do tipo qualitativa permite a liberdade de definir os referenciais e percursos metodológicos diversificados (ANDRÉ, 2001), de maneira a compreender o objeto do estudo a partir dos objetivos da investigação. Possibilita considerar que o objeto de investigação pode sofrer modificações no percurso da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), reconhecendo as influências no contexto social e institucional em que se materializa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As abordagens qualitativas da pesquisa se fundamentam na perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído por meio das ações dos sujeitos no processo de interações cotidianas, transformando-as e/ou sendo por elas transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).



Para o objetivo aqui proposto, e para compreensão do objeto, fez-se uso de elementos que agreguem valor à compreensão do mesmo, tanto de aspectos subjetivos, presentes nas visões de mundo dos sujeitos envolvidos na implementação e afetados pela política aqui investigada, quanto de aspectos quantitativos, que agregaram dados para a validade da pesquisa, como modo de completar e ampliar informações, com base em pontos de vista diferentes e dados diversos (GAMBOA, 2013).

A pesquisa qualitativa está envolvida com medidas, mas medidas caracterizadas de formas diferentes de medidas numéricas. Destaca-se que a subjetividade é indissociável das práticas investigativas, já que os processos de pesquisa se originam das reflexões e realizações dos sujeitos, dos pressupostos básicos com que orientam suas visões de mundo, suas concepções de pesquisa, de ciência e do objeto em questão. Assim,

A objetividade está presente em ambos os métodos, seja no quantitativo quando são analisados os testes estatísticos empregados, seja quando um pesquisador qualitativo constrói os seus métodos de estudo. Entretanto, em ambos os processos, os aspectos subjetivos estão presentes nas escolhas metodológicas. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 75).

Inserem-se, dessa forma, como elementos justificadores da estratégia investigativa escolhida para elucidar a compreensão das políticas de permanência na educação profissional. O estudo de caso não pode ser reduzido a um método específico, como afirma Stake (1994 apud ANDRÉ, 2008), mas um tipo de conhecimento, na medida que não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser estudado, para o autor, em que uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, ou seja, o que se aprende ao estudar o caso.

Em Triviños (1987), tem-se a definição do estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade de análise que se analisa profundamente, ao mesmo tempo em que exige severidade na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias.

André (2008, p. 38) destaca que:

Para desenvolver um estudo de caso ‘qualitativo’ o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme **tolerância à ambiguidade**, isto é, saber conviver com dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existe normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios. (**grifo da autora**).

Para André (2008), espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e a fazer emergir novas relações e variáveis, levando o leitor a ampliar suas experiências, de modo a revelar pistas para aprofundamentos e estudos posteriores.

Dessa maneira, elencamos as seguintes características da pesquisa que a configuram como um caso:

- A política de permanência estudantil na educação profissional vincula-se a um contexto sócio-histórico de uma instituição de ensino que possui similaridade com a universidade, que tem origem em escolas de educação básica e apresenta uma proposta de verticalização de ensino, que engloba os cursos de formação inicial e continuada, a educação profissional de nível médio, a graduação e a pós-graduação, bem como prevê a oferta de 50% de suas vagas para os cursos técnicos subsequentes, em vista da Lei n° 11.892/2008;
- A pesquisa desenvolve-se em um campo de estudo da instituição de educação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Pará, que apresenta uma especificidade regional, diversa das demais regiões em que se localizam os campi do IFPA, onde será a primeira pesquisa em nível de estado<sup>7</sup>.

### **1.1.1 Procedimentos metodológicos deste estudo de caso**

Em vista da completude do estudo de caso, descrito pelos autores mencionados anteriormente, cabe descrever os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização da investigação, essenciais para a estratégia de pesquisa, uma vez que esta exige o olhar profundo no processo de desenvolvimento das políticas em questão.

Uma fase fundamental desse processo de investigação das políticas de permanência no IFPA Campus Abaetetuba foi a revisão bibliográfica, realizada em livros, artigos de periódicos, dissertações, teses, revistas eletrônicas que abordam a temática ou que têm relação direta com a mesma, como as pesquisas sobre educação profissional, políticas públicas, evasão e abandono, permanência no ensino superior.

A pesquisa traz como problemática um tema contemporâneo, sendo que ainda há poucos trabalhos que investigam as políticas de permanência na educação profissional e nos IFs, além de que as ações de assistência estudantil apresentam um foco maior, direcionado para as universidades públicas, onde se demarca um conjunto expressivo de trabalhos acadêmicos. Fez-se a opção por utilizar autores que discutem a educação profissional e as políticas públicas, além de suporte das dissertações que tiveram como objeto as políticas de permanência:

---

<sup>7</sup> Em um levantamento prévio nas principais universidades públicas no estado do Pará que ofertam o mestrado em educação, não identificamos nenhum trabalho no qual a natureza do objeto sejam as políticas de permanência na educação profissional. Identifica-se pesquisa em nível nacional, ainda com uma produção limitada aos programas de serviço social e políticas públicas.

assistência estudantil no âmbito dos institutos e das universidades, bem como de trabalhos que discutem a evasão e indicam a necessidade de ações de permanência no âmbito da educação profissional.

Diante do exposto, os autores que embasaram a investigação destacam-se na análise da **educação profissional**: Machado (1989); Frigotto (2007); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ciavatta (2009); Azevedo, Shiroma e Coan (2002); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011); Cunha (2000); Manfredi (2017); Moura (2007, 2010); Nascimento e Quirino (2012); Saviani (2003, 2009, 2014); Oliveira (2006). Sobre as **políticas de permanência** e temas correlacionados: Arroyo (2002); Dore et. al (2014); Dore e Lüscher (2011); Fini, Dore e Lüscher (2014); Martins (2017); Meira (2015); Sales (2014); Souza (2006); Souza (2013); Taufick (2013; 2014); Vieira (2007); Laurell (2002); Coraggio (2000); Abreu (2012); Duramesq (2014); Nascimento (2014); Oliveira e Oliveira (2015); Araújo e Andrade (2017).

Essa revisão, de acordo com Alves-Mazzotti (2002, p. 27), é o processo de olhar “a produção do conhecimento (...) É uma construção coletiva da comunidade científica (...) no qual cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema”.

Passa a ser um momento em que se amadurece a compreensão sobre o objeto de pesquisa e as categorias que influenciam nas políticas de permanência, por meio da busca de trabalhos já publicados em relação temática, de maneira a delimitar a abordagem e a problemática e fazer inferências coerentes no campo de pesquisa a partir dos objetivos estabelecidos:

A proposição adequada do problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual de conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagem teórica-metodológica utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consensos, bem como controvérsias, regiões de sombras e lacunas que devem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27).

Dessa maneira, tendo em vista os objetivos da pesquisa, os eixos de análise que foram utilizados ao longo do processo de estudos documentais e das análises dos dados obtidos no campo foram *implementação das políticas de permanência; visão de políticas de permanência*.

Na fase de pesquisa de campo no IFPA Campus Abaetetuba, demarcou-se o processo de implementação das políticas de permanência, no intuito de responder às questões da pesquisa e levantar dados suficientes para a compreensão do problema em um contexto institucional (MEIRINHO; OSÓRIO, 2010). Assim sendo, faz-se uso da pesquisa documental e entrevista semiestruturada, para em seguida passar à análise dos dados.

Na pesquisa documental, parte-se do pressuposto de que os documentos apresentam riqueza de informações que deles se podem extrair e resgatar, como impressões e concepções de um dado momento histórico relacionado à temática da investigação, que não tem influência do pesquisador. Dessa maneira, amplia-se o entendimento do objeto cuja compreensão necessite de uma contextualização histórica e sociocultural, e seu uso se justifica nas diferentes áreas das ciências humanas e sociais, possibilitando o entendimento do objeto (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O presente procedimento de coleta de dados, de acordo com os autores, requer do pesquisador uma análise cuidadosa, uma vez que alguns documentos ainda não passaram por tratamento científico, e é preciso seguir a etapa de preparação, que inicialmente passa por localizar os textos mais pertinentes e avaliar a sua credibilidade e representatividade, para que a análise possa ser satisfatória na preocupação de entender o sentido da mensagem no contexto histórico de produção do documento, sendo indispensável para documentos produzidos em um passado distante ou recente.

Levantaram-se documentos, explicitados no quadro 1, que apresentam relação com a pesquisa e que subsidiaram a análise do processo imbricado nas ações de permanência na educação profissional no IFPA e no Campus Abaetetuba, a partir do ano de 2012, entendendo que esse instrumento pode elucidar o entendimento do passado recente da realidade estudada.

**Quadro 1** – Documentos analisados

<b>Documentos</b>	<b>Descrição</b>
Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010).	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Resolução nº 12/ 2012 (CNE/CEB, 2012)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução nº 189/2014 (CONSUP/IFPA)	Plano de desenvolvimento institucional do IFPA-2014-2018
Resolução nº 147/2016 (CONSUP/IFPA)	Programa institucional de assistência estudantil do IFPA
Resolução nº 350/2017 (CONSUP/IFPA-2017)	Projeto pedagógico Institucional do IFPA
Edital nº 02/2017 - IFPA Campus Abaetetuba	Edital de concessão de Auxílios estudantil
Edital nº 04/2017 - IFPA Campus Abaetetuba	Edital de apoio à participação de eventos técnico-científicos, culturais, esportivos e políticos
Edital nº 05/2017 - IFPA Campus Abaetetuba	Edital PIBIT IFPA Campus Abaetetuba
Relatório de alunos ativos dos cursos técnicos de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba	Descrição dos cursos de nível médio e o quantitativo de alunos ativos até o ano de 2017

Atas da Coordenação de Assistência ao Educando – IFPA Campus Abaetetuba/2016	Atas do III Fórum Interno de Assistência Estudantil do IFPA Campus Abaetetuba
PTA PAE IFPA Campus Abaetetuba - 2017	Plano de Trabalho Anual da Coordenação de Assistência ao Educando do IFPA Campus Abaetetuba
Resolução 513/2018 -CONSUP IFPA abril de 2018	Plano de Permanência e Êxito do IFPA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Tais documentos foram importantes para o processo de compreensão dos conteúdos dos textos, para entender o estabelecimento das diretrizes para as ações da política em questão e demarcar as unidades de análise temática evidentes quando trazem textos/frases da política, bem como o contexto que fora construído, os quais agregaram na construção dos elementos necessários para entrevista.

Para aprimoramento da análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, o que, na visão de Yin (2001), é uma principal e essencial fonte de coleta dos dados no estudo de caso. Ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, para dessa forma enriquecer a investigação, apoiando-se em questionamentos básicos, teorias e estudos realizados anteriormente que possuem relação com a pesquisa e podem oferecer amplo campo de investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Para Triviños (1987), na entrevista parte-se de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, posteriormente, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão emergindo na medida que recebem a resposta do informante. As perguntas, dessa feita, são resultado não apenas da teoria que alimenta a ação do investigador, mas de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que investiga.

Cabe-nos delimitar os sujeitos participantes dessa técnica de entrevista semiestruturada:

**Quadro 2** – Participantes da Entrevista

Descrição	Quantitativo
Alunos do 3º ano do curso técnico integrado de Informática e de Edificações e que fazem parte de uma ou mais políticas de permanência	4
Alunos das turmas mais antigas do curso técnico subsequente em Informática e que fizeram parte de uma das políticas de permanência no ano de 2017	2
Direção de Ensino e Coordenação de Assistência ao educando	2

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

O referido critério de seleção esteve relacionado com o quantitativo de alunos que fazem parte da oferta do integrado e do subsequente nos dois cursos mais antigos do campus, Informática e Edificações, bem como os que já estavam sendo atendidos desde o ingresso no campus pela política de permanência: assistência estudantil. No caso do integrado, a partir do contato inicial com o campo de pesquisa, identificou-se que o campus apresentava turmas, dos cursos selecionados para a amostra, no terceiro ano de Informática e Edificações<sup>8</sup>; já em relação ao curso técnico subsequente, o curso de Informática apresentava apenas uma turma mais antiga no final no 2º semestre, pois essa modalidade de oferta possui o tempo mínimo de conclusão de 3 semestres. Dessa forma, escolheram-se 2 alunos de cada turno, sendo eles: 2 do curso técnico integrado em Informática e 2 do curso técnico de Edificações (1 de cada turno); em relação aos alunos do subsequente, escolhemos dois alunos que receberam auxílio no exercício financeiro de 2017<sup>9</sup>.

Em relação à gestão, optou-se por entrevistar os servidores que apresentam vínculos com a implementação da política: o diretor de Ensino – ao qual a Coordenação de Assistência ao Educando (CAE) é vinculada – e o próprio coordenador, os quais puderam expor suas visões e contextualizar a implementação das ações de permanência no campus por meio de seus depoimentos orais.

Para análise dos dados usa-se a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio de uma leitura exaustiva dos documentos, de modo a fazer evadir-se impressões, emoções, conhecimentos, expectativas, para identificar nos escritos e nas falas coletadas relação com aspectos internos e externos dos estudos das políticas de permanência nos cursos de educação

<sup>8</sup> Essas turmas apresentam período mínimo de conclusão de três anos e meio; sua conclusão está prevista para o primeiro semestre letivo de 2018, previsto para iniciar-se em maio de 2018. Entretanto, recentemente houve uma modificação, de modo que esses cursos integrados têm período mínimo de três anos de conclusão.

<sup>9</sup> O Campus Abaetetuba concluiu o seu ano letivo de 2017 em abril de 2018.

profissional técnica, situando-os em um contexto social e histórico e relacionando-os com a revisão de literatura.

De acordo com André (2013), a análise está presente em várias fases da pesquisa, porém se torna mais sistemática a partir da conclusão da coleta dos dados, pois, desde o início do estudo, usam-se procedimentos analíticos ao verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características peculiares da situação estudada, levando o pesquisador a tomar decisões sobre as áreas a serem mais exploradas e que merecem mais atenção.

É um momento de reunir todas as partes da pesquisa, como os elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos; dessa forma, “a análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui, geralmente, o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Nesse contexto, procedeu-se com os seguintes passos para a análise: a *pré-análise*, que em linhas gerais é a organização do material para reunir informações; a *descrição analítica*, em que se submetem os documentos a um estudo aprofundado orientado pelo referencial teórico já constituído, no intuito de identificar as categorias/eixos de análise presentes no texto; e a *interpretação inferencial*, um momento de reflexão, intuição com embasamento no material empírico obtido no campo de pesquisa, que irá estabelecer relação com o contexto social e educacional mais amplo para desvelar o conteúdo latente presente nos documentos (TRIVIÑOS, 1987).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431), ao discutir a questão da análise de documentos de políticas educacionais, destacam:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Diante dessa reflexão, pretende-se investigar as políticas de permanência estudantil, considerando-as inseridas nos jogos e relações políticas, sociais e institucionais que se materializam para, então, analisá-las de maneira a apreender os aspectos intrínsecos e relevantes para o problema de pesquisa, ou seja, para saber quais as políticas de permanência implementadas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio do Campus Abaetetuba do IFPA no período de 2012 a 2017.

Para isso, a dissertação apresenta outras três seções, além desta seção introdutória na qual se explicitam o problema, objetivos, justificativas e metodologia, elementos para elucidação do problema de pesquisa, de maneira a demarcar concepções teóricas inerentes ao processo de implementação da política de permanência no âmbito do IFPA.

A seção 2, “*Trajetória da Educação Profissional e as Políticas de Permanência Estudantil*”, apresenta o percurso histórico e marcos legais da educação profissional a partir da década de 30, no sentido de demarcar esse campo como relevante no processo de desenvolvimento da educação no país e as influências das diferentes forças políticas, econômicas e sociais que apareceram no cenário do país até o início do século XXI. Além disso, situa a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, conseqüentemente, as discussões das políticas de permanência estudantil, no intuito de demarcar as suas origens e a inserção nos IFs, apontando os principais sujeitos envolvidos nesta conquista no interior das instituições federais de ensino.

A seção 3, “*As Políticas de Permanência Estudantil no Instituto Federal do Pará*”, discute a origem histórica e princípios que norteiam o Instituto Federal de Educação do Pará, para demarcar as formas de oferta de educação profissional de nível médio. Descreve e discute a política de permanência: Política Institucional de Assistência Estudantil, por meio da análise de suas legislações e as ações implementadas de 2012 até 2017; identifica aspectos inerentes a seus princípios e objetivos, bem como as orientações para sua implementação e organização no instituto e na sua unidade: o Campus Abaetetuba.

A seção 4, “*As Políticas de Permanência Estudantil nos cursos técnicos de nível médio: a visão dos participantes da pesquisa*”, situa a análise no âmbito da pesquisa de campo, no que concerne à aplicação da entrevista, de modo a refletir, por meio dos dados obtidos das entrevistas com o coordenador de assistência ao educando, diretor de ensino e com os alunos dos cursos de educação profissional de nível médio, como foram desenvolvidas tais políticas, demarcando-se as principais unidades de análise temática identificadas e a relação das políticas em questão com a permanência dos alunos nos respectivos cursos.

Nas *Considerações Finais*, apresentam-se as conclusões da pesquisa em vista dos estudos teóricos, documentais e orais no que concerne à implementação das políticas de permanência no âmbito do IFPA.



## 2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A presente seção busca apresentar as discussões oriundas do levantamento bibliográfico em relação à trajetória da educação profissional de nível médio e no contexto das políticas de permanência estudantil no âmbito dos institutos federais de educação. Para isso, divide-se em três itens.

No primeiro item, “*A educação profissional no Brasil: dimensões históricas e marcos legais*”, apresenta-se a trajetória da educação profissional, situando-a no âmbito histórico e legal do desenvolvimento educacional do Brasil, relacionando-a com as políticas sociais e econômicas nesse contexto, com o objetivo de perceber as influências sociais e políticas nessa modalidade educacional. No segundo item, “*A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*”, discute-se a questão da expansão dessa rede a partir de alguns dispositivos legais e da Lei nº 11.982/2008, que criou os institutos federais de educação, com a promessa de atender às diferentes modalidades educacionais, ou seja, verticalizar o ensino. No terceiro item, “*Marco histórico das políticas de permanência estudantil*”, apresenta-se a discussão sobre as premissas das políticas de permanência estudantil, na busca de compreendê-las situadas no contexto mais amplo das políticas sociais, das manifestações estudantis e sob as influências dos ditames neoliberais contemporâneos.

### 2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DIMENSÕES HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS

A educação profissional, na sua história, é carregada de elementos que coadunaram para o desenvolvimento de um projeto educacional que esteve voltado a atender a ideias das classes favorecidas política e economicamente. Surge para atender às necessidades dos avanços da sociedade e às formas que o trabalho assume em cada período da história, carrega a discriminação para com o trabalho manual e, desde a Primeira República até o início do século XX, apresenta características estritamente assistencialistas. Adquire mudança de perspectiva apenas com o desenvolvimento industrial no contexto do Brasil, que veio responder ao ‘necessário’ preparo técnico para atender ao mercado de trabalho e ao projeto capitalista de desenvolvimento social.

De acordo com Manfredi (2017), a educação profissional no Brasil até o Império foi ‘ofertada’ para a população mais carente, segregada socialmente, em um país construído em bases escravistas, por meio do processo de exploração da força de trabalho. Configurou-se em

características assistencialistas voltadas para o desenvolvimento de atividades braçais de homens livres, ainda sem caráter de universalidade, com objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, que não apresentavam condições sociais satisfatórias, como explica Moura (2007).

Para Manfredi (2017), os últimos anos do Império e o início do projeto republicano foram marcados por profundas mudanças socioeconômicas em virtude da extinção do regime escravocrata de exploração das forças de trabalho, pela consolidação do projeto de imigração e expansão da economia cafeeira. O país ingressava em uma nova fase econômico-social pela aceleração da urbanização e da industrialização, o que gerava nova necessidade de qualificação profissional dos trabalhadores.

Nesse cenário, a organização do sistema de ensino profissional passou a constituir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. Identifica-se tal situação no jogo de interesse entre católicos e liberais: a exemplo dos positivistas, apesar das posições contrárias entre si em relação à presença da igreja católica no Estado, concordavam católicos, elites intelectuais e profissionais em que o ensino de ofícios era mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares<sup>10</sup> (MANFREDI, 2017).

Essa concepção foi materializada na sociedade brasileira na década de 1920, apesar das lutas sociais e políticas, pela organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares, o que influenciou a reaproximação entre a Igreja e o Estado; exemplo disso é a introdução do ensino religioso nas escolas e o uso de recursos públicos nas escolas católicas.

A medida mais efetiva quanto ao ensino profissional foi realizada por Nilo Peçanha, em 1909, em resposta aos desafios de ordem econômica e política, com o Decreto nº 7.566, criando 19 escolas, as escolas de Aprendizes de Artífices, em cada estado da federação. Organizandose de maneira distinta dos modelos de escolas mantidas pelos particulares, que se constituíram na rede federal, obedeceram aos critérios políticos em contraposição aos econômicos, pois foram construídas nas capitais dos estados, que na maioria dos casos não possuíam parque industrial.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola

---

<sup>10</sup>A separação entre Estado e igreja católica foi instituída na constituição de 1889, em vista das influências dos liberais (MANFREDI, 2017).

de aprendizes artífices foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. (MANFREDI, 2017, p. 83-84).

Entretanto, para Moura (2007), a criação das referidas escolas se evidenciou um grande passo ao redirecionamento da EP (educação profissional) no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender a necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

O autor enfatiza ainda que se chega à década de 1930 com a educação básica brasileira estruturada de uma forma inteiramente dual, em que a diferença dos percursos educativos dos filhos da elite e da classe trabalhadora situava-se desde o curso primário<sup>11</sup>. Nesse período não havia o que hoje denominamos ensino médio.

Evidencia-se, nesse contexto, a criação do primeiro ministério no âmbito da educação:

(...) Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. (MOURA, 2007, p. 7).

Em síntese, a Primeira República se caracterizou como um período de grande transformação e ebulição social, que deu origem a novas práticas e concepções de educação profissional. Ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram: a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias; a concepção anarcossindicalista de educação integral; e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, 2017).

A partir da década de 1930, deu-se início ao governo provisório de Getúlio Vargas, que, de acordo com Cunha (2000), caracterizou-se como um momento de transição em que o Estado assumiu um novo papel, com intervenção direta e intensa na economia, na intenção de valorizar o processo de desenvolvimento industrial. No campo político, implicou, entre outras mudanças, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifundiários, especificamente os cafeicultores paulistas.

---

<sup>11</sup> A organização da educação brasileira se constituía com um curso primário com duração de 4 anos; para aqueles que objetivavam o ingresso na educação superior, esse curso poderia ser seguido pelo ginásial, com duração de 6 anos, o normal, antecedido de 2 anos de adaptação, ou o curso técnico comercial, que antecedia os 3 anos do curso propedêutico (KUENZER, 1997).

Cabe situar que as transformações de cunho desenvolvimentista econômico no Brasil ocorrem bem tardiamente, em relação aos países da Europa, em que já no século XIX as mudanças dos sistemas econômicos e o avanço da industrialização requeriam a formação de um novo trabalhador. O ensino que as escolas passavam a oferecer, destinado a formar trabalhadores, já não visava somente ao ato de disciplinamento, mas também de conferir ao trabalhador o domínio de um ofício (RAMOS, 2010).

Passa-se a exigir um trabalhador no capitalismo vinculado à necessidade da reprodução das forças do trabalho como mercadoria, o contrário da concepção de trabalhador das sociedades pré-capitalistas, em que os produtos e serviços necessários à produção eram realizados por trabalhadores autônomos: artesãos e camponeses; os conhecimentos dispensados para esse trabalho eram exigidos apenas deste trabalhador.

Na produção capitalista esses conhecimentos são exigidos combinados em seu conjunto, separados do trabalhador individual, assim como se separa dele o próprio produto e seu valor de uso; ocorre a divisão entre a esfera do conhecimento e a da produção, da ciência e da técnica, da teoria e da prática, o trabalho se divide entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalhador, em vez de sujeito de conhecimento, passa a ser considerado como parte da máquina (RAMOS, 2010):

Esse parcelamento reduz a complexidade da produção de uma mercadoria ou de um serviço completos – o trabalho complexo – ao conjunto de tarefas simples destinadas a produzir as respectivas partes. Por isto, do trabalhador não são exigidos mais conhecimentos do que aqueles estritamente necessários para realizar operações simples e para proporcionar uma adaptação psicofísica a essa nova forma de dividir o trabalho. (p. 104).

Neste contexto, se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, o caminho para viabilizar a materialização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a função de organizar os seus sistemas de ensino, na intenção de generalizar a escola básica, de forma que a revolução industrial correspondeu a uma revolução educacional: “aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo, esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Tal influência reflete-se ao longo dos anos no Brasil, mesmo que tardiamente, de modo que as sucessivas legislações advindas para o âmbito da formação do trabalhador atendem estritamente ao projeto de desenvolvimento econômico capitalista e burguês, com completa desvalorização do trabalhador e de seus direitos por meio da submissão deste aos ditames da industrialização.

Tanto que as mudanças nas áreas política e econômica no século XX, no Brasil, ocorreram com a sujeição política da classe trabalhadora e particularmente dos operários, aumento do poder da burocracia industrial, regressão das expressões políticas da sociedade civil, a montagem de um período político autoritário, “uma espécie de fascismo sem mobilização de massas” (MANFREDI, 2007, p. 17).

No âmbito da educação, um grupo de profissionais insatisfeitos com o modelo instituído no país ao longo dessas décadas criou *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que trazia como proposta a organização da educação nacional, apontando para o fato de que no país existia a dissociação entre reformas educacionais e econômicas, além da ausência de uma visão global dos problemas educativos. Pretendia-se transferir dos planos administrativos para os planos político-sociais os problemas escolares, e apontava-se o atraso do país em relação aos outros países da América Latina em termos de educação nacional:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (BRASIL, 2010, p. 40).

A educação nova preconizava o foco no indivíduo, sob o princípio da escola como meio social; seu ideal estaria condicionado pela vida social da época, intitulando-a como a mais profundamente humana, de solidariedade, de serviço social e cooperação, ao contrário da escola tradicional, que para os renovadores mantinha o indivíduo em sua autonomia isolada e estéril.

O manifesto, de acordo com Cunha e Limeira (2015), aponta para importância de se entrelaçarem e encadearem as reformas econômicas e educacionais, de forma que sigam no mesmo sentido com vistas aos objetivos da consolidação de um sistema de educação atualizado com as demandas modernas de um país promissor, e a consolidação deste sistema precisa estar em conexões amplas com as políticas de desenvolvimento do país.

Além disso, o próprio manifesto destacava que cabia ao Estado a incumbência de tornar a educação efetiva, por um plano geral de educação, em uma estrutura orgânica, tornando a escola acessível em todos os seus graus aos cidadãos, que as estruturas sociais mantinham em condições de inferioridade econômica, e lhes desse condições de atingir o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais.

Esse movimento, segundo Ciavatta (2009), de forte inspiração liberal, alcançou as instituições escolares por meio do processo de organização da instrução pública nos estados e no Distrito Federal. Em relação às reformas dos estados, estas ficavam limitadas aos estados

que as implantavam. No sentido global o movimento esteve voltado para a remodelação da escola, e as alterações introduzidas promoveram a reorganização da instrução pública.

Para Ciavatta (2009), os renovadores consideravam a escola tradicional incapaz de suprir as demandas de funções e as exigências do país, e a remodelação da escola era fator urgente e inadiável, por isso se pressupunha a criação de uma escola nova. Nesse contexto, o escolanovismo foi uma tentativa de modernização conservadora, uma nova fase do progresso pelo aperfeiçoamento das ideias e realizações educacionais.

A Constituição Brasileira de 1934, reflexo da V Conferência Nacional de Educação, inaugurou uma política da educação que, segundo Moura (2007), estabeleceu as competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o Plano Nacional de Educação, vinculando pela primeira vez recursos à educação.

Porém, esse caráter de avanço da política educacional retrocede com a Constituição de 1937, de acordo com Moura (2007), já no governo ditatorial de Vargas, que, entre outras perdas, acaba com a vinculação do mencionado recurso à educação, contextualizando nessa legislação a compreensão das escolas vocacionais e pré-vocacionais, que considera como escolas pobres para pobres, destinadas para filhos dos operários e dos associados para ofícios, em que os cursos deveriam ser desenvolvidos vinculados aos sindicatos e indústrias.

Cunha (2000) ressalta que na Constituição de 1937 há a determinação inédita, para o Estado, as indústrias e os sindicatos, de formação dos profissionais das classes menos favorecidas, atribuindo às indústrias o dever de formar sistematicamente os aprendizes.

Nesse âmbito, a crise econômica de 1937 fez prevalecer no Estado as correntes em defesa da industrialização, sob a direção e subsídios políticos, como meio para conseguir o estrangulamento interno da economia. O Estado Novo, desta feita, assume a industrialização como meta, indício que teria a preocupação com a qualificação dos trabalhadores, materializada na Constituição de 1937 (CUNHA, 2000).

Para o autor, a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial favoreceu diretamente o país, pois se desenvolveram condições propícias para a substituição das importações por mercadorias produzidas no Brasil. Nesse movimento, abriram-se novas fábricas e houve a expansão das já existentes, exigindo um quadro maior de trabalhadores, e que fossem qualificados.

Essa intensificação da produção industrial gerou um grande número de trabalhadores, ampliando o número de turnos e a jornada de trabalho, exigiu operários qualificados para operação das máquinas, além de operários qualificados para a manutenção preventiva e

corretiva, que era extremamente importante, em vista da dificuldade de importação de peças de reposição.

Nesse período, conforme Ciavatta (2009), com o corrente processo de industrialização, que exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, comércio e prestação de serviços, passa-se a exigir das classes dirigentes um posicionamento mais efetivo em relação à educação do país.

Destaca-se um processo lento rumo a uma sociedade diferente, com base em valores distintos dos anteriores, com uma nova proposta de educação, que prepararia para o trabalho no interior das indústrias, dentro de uma nova ordem criada pela acumulação do capital. Outra escola profissional tomava forma, uma escola do trabalho, que substituiria paulatinamente o assistencialismo pelo preparo técnico requerido pelo desenvolvimento industrial.

No entanto, a educação com fins profissionalizantes, como enfatiza Ciavatta (2009), não sobressaiu em aspectos qualitativos, mas na ideia de escola do trabalho, que se materializou nas preocupações educacionais da época e nas relações econômicas dominantes, em busca dos objetivos economicistas. Dava-se o sentido ao trabalho como princípio educativo<sup>12</sup>, no sentido da racionalidade que esse termo recebe pela normatividade implícita em determinados processos sociais que tornam o trabalho como capaz de educar, e no período a educação passa a contribuir para formação do produtor-executor, correspondendo ao projeto de sociedade que combinava a segmentação e a diferenciação social entre os dirigentes e os produtores.

Apesar de haver a insistência da preservação do modelo econômico da República Velha com a política econômica que defendia as atividades agrárias, como o café, incorporaram-se nesse cenário novas preocupações para a formação do trabalhador, ligadas ao processo de industrialização, e que estavam ligadas à formação de um trabalhador livre para vender sua força de trabalho adaptada às necessidades da produção capitalista (CIAVATTA, 2009).

Isso foi traduzido no empenho, de acordo com Moura (2007, p. 10), de promulgar inúmeros decretos-leis instituídos no período, que ficou conhecido como Reforma Capanema, por ser Gustavo Capanema o ministro no período. Destaca-se que:

Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei nº

---

<sup>12</sup>Ontologicamente a expressão *trabalho como princípio educativo* relaciona-se com a concepção de que o ser humano precisa aprender a produzir sua própria existência, o que leva a concluir que a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo (CIAVATTA, 2007).

4.048/1942 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”<sup>3</sup>.

Para o autor, o conjunto desses decretos–leis evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, mais especificamente, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas a essa formação em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Em 1942 as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformada em Escolas Industriais Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário; deste período em diante, formalmente ocorre o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, em que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente, direito este até então não reconhecido (BRASIL, 2008b).

Nessa conjuntura, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o governo Vargas prometera facilidades e vantagens do poder público para as indústrias e os sindicatos, na criação das escolas de aprendizes para os filhos dos operários e associados, com uma evidente posição de criar um exército industrial para o setor produtivo. Buscava-se, com isso, a criação de parceria incumbida da oferta de educação profissional média em diferentes áreas<sup>13</sup>.

Essas escolas profissionalizantes vão ao encontro dos interesses do capital industrial, posicionando-se de forma mais direcionada às políticas de desenvolvimento econômico, e consagram-se como referência para qualificar mão de obra em vista do seu papel estratégico no país, o que é uma característica típica de governo no estado capitalista moderno, no que condiz à sua relação com o mercado, que se complementa com a manutenção dos excluídos do processo de produção (BRASIL, 2008a).

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), que incorpora e fundamenta o ensino industrial por meio do Decreto nº 47.038, de 1959, mantém-se o ensino industrial como ramo do ensino médio, deste modo: “(...) ratificando a coletânea de cursos instituída, classificando-os como cursos ordinários – de aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico – e extraordinários – de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e de divulgação” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29).

---

<sup>13</sup>Lei Orgânica para o Ensino Industrial, mediante o Decreto-lei nº 4.073. A partir desse decreto o governo Vargas busca contemplar uma ampla variedade de cursos – ordinários, extraordinários e avulsos –, inclusive ampliando a variedade e a versatilidade de tipos de instituições para promovê-los, como: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; e d) escolas de aprendizagem (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).



Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012), há uma articulação posterior, trata-se de uma política pensada como derivação do ensino secundário, aprimorada com a Lei nº 5.692, de agosto de 1971 (LDB: Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau), em que o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, por intermédio da organização curricular que justapunha uma parte básica (núcleo comum) e outra diversificada para as habilitações profissionais, de acordo as exigências do mercado de trabalho local e regional<sup>14</sup>. Além disso, conforme o artigo 1º da lei, o ensino de 1º e 2º grau tinha como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Reflexo do momento histórico que o país vivenciava, estabelecia-se o paradigma de formar técnicos sob o regime de urgência, com habilitações profissionais a serem ministradas sem atender ao mínimo comum, desde que fosse aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971, artigo 4º, §4º). Justificava-se a promulgação da mencionada lei pela carência de técnicos de nível médio, requeridos pelas empresas públicas e privadas.

O contexto do país, no qual se propôs a compulsoriedade da educação profissional no 2º grau, era representado pelo crescimento acelerado da economia no período de 1967 a 1974, ocorrido basicamente no setor secundário, principalmente no industrial urbano, que contribuiu para acelerar o processo de urbanização, levando ao surgimento de várias regiões metropolitanas. Os grandes números de migrantes rurais não tinham as condições necessárias para o acesso a novas hierarquizações ocupacionais, as escolas das áreas rurais ainda eram bastante tradicionais em contraponto às exigências de racionalidade das organizações complexas das empresas modernas (INEP, 1982).

As aspirações da população estavam alinhadas a essa nova configuração dos sistemas produtivos. Almejava-se não apenas mais acesso à educação, mas que essa estivesse adequada às novas necessidades. O denominado milagre econômico brasileiro teve entre outras consequências o de atribuir a função ao sistema educacional de formar recursos humanos para a modernização do país. A educação passa a ser vista como via de privilégio para o acesso às hierarquias ocupacionais e de mobilização vertical em seu interior (INEP, 1982).

Nesse cenário, surgiram algumas dificuldades, entre elas a relação entre escola e mercado de trabalho, praticamente inviável em economias capitalistas, uma vez que o mercado

---

<sup>14</sup>Porém essa compulsoriedade à educação profissional no ensino médio foi apenas atendida pelas instituições públicas de ensino, mais notadamente nos sistemas de ensino estaduais e federal. Paralelamente a isso, as escolas privadas continuavam com seu ensino estritamente propedêutico voltado para as ciências, letras e artes e em atendimento das elites (MOURA, 2007).

não possui racionalidade necessária para viabilizar o planejamento de recursos humanos a longo prazo, e o produto desejado de um sistema educacional leva anos para atuar efetivamente nas forças do trabalho, enquanto as necessidades das empresas são imediatas e específicas (INEP, 1982).<sup>15</sup>

Demarca-se que a falta de preparo logístico do sistema educacional para garantir o bom funcionamento dessa profissionalização, além de resistências oriundas de setores privados que não pretendiam o aumento de custo na oferta de formação aos trabalhadores, levou ao fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, o que culminou com sua extinção em 1982, através da Lei nº 7.044 (ABREU, 2012).<sup>16</sup>

Mais adiante, estruturou-se a Rede de Ensino Profissional, formada por ato do Governo Geisel (1974-1979), mediante a Lei nº 6.545/1978, pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs) de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckwou, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Profissional, para o atendimento de cursos de curta duração em Engenharia de Operação.

Para os autores, o mesmo governo mantém como objetivo para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio, dando-lhes a possibilidade de atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, para formar profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, bem como licenciados e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnólogos.

Essas políticas implementadas para a educação profissional vieram sem sentido educacional, uma vez que não houve a preocupação de apresentar um objetivo plausível para essas instituições serem promotoras dessa formação, nem de justificar a noção de educação tecnológica, para os autores: “se limitou a dizer que se tratavam de instituições especiais, sem que apresentasse o significado de educação tecnológica” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29).

Ao contrário da discussão que remete aos fundamentos marxianos de educação, que incluem a dimensão tecnológica, intelectual e corporal. De acordo com Maciel, Jacomeli e

---

<sup>15</sup> Para o INEP (1982), a atribuição da responsabilidade pela formação profissional ao sistema escolar formal encontrou ressonância na Teoria do Capital Humano, bastante disseminada entre os educadores na época, segundo a qual a educação era considerada como forma de investimento, pressupondo que naturalmente gerasse um retorno satisfatório para a sociedade e para o indivíduo.

<sup>16</sup> A referida lei também surge em um contexto de aumento de demanda para o ingresso no ensino superior, pois com as condições de expansão do mercado de trabalho que absorvia todos com essas formações, observaram-se os primeiros sintomas de distorção e saturação, assim como a reforma universitária de 1968 seguiu a reforma do 1º e 2º grau, com a qual queria conter a pressão sobre a universidade. Com essa pressão o ensino de segundo grau não podia ser discriminatório e se optou pela profissionalização universal e obrigatória (INEP, 1982).

Brasileiro (2017), a dimensão tecnológica e/ou politécnica<sup>17</sup> pressupõe o desenvolvimento de saberes ligados ao domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. Esta concepção de educação, para esses autores, apresenta uma amplitude que não deve ser limitada a apenas uma delas, nem tão somente aos processos pedagógicos, mas na interrelação das dimensões e na:

(...) concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Desse modo, vai contra a concepção de educação voltada para as demandas dos setores produtivos, como fora pensada a educação profissional por um longo tempo no país, numa profunda separação entre a educação técnica e a educação básica, acirrando mais ainda a dualidade da educação pública brasileira.

A noção de *politecnia*, para Saviani (2003), vai além de seu sentido etimológico, que se relaciona com o ensino das múltiplas técnicas, mas caminha na direção de rompimento da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre instrução profissional e instrução geral, por isso destaca que a sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento, é marcada por contradição.

Essa contradição, para Saviani (2003), tem relação com a questão de que, como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produzidos é vinculada para aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção, em prejuízo dos trabalhadores, que têm apenas a força de trabalho.

Tal concepção também abrange o ensino profissional quando é destinado àqueles que devem executar, ao contrário do ensino científico-intelectual, que é vinculado aos indivíduos que devem conceber e controlar o processo. E em busca do rompimento destas concepções de ensino, o autor vai além desse posicionamento, e apresenta a concepção de *politecnia*:

A noção de *politecnia* contrapõe-se a essa idéia (*sic*), postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138).

---

<sup>17</sup> O termo *politecnia* apresenta confrontos conceituais de acordo com a perspectiva teórica de análise; tal discussão pode ser consultada no trabalho de Moura, Lima Filho e Silva (2015).

A união entre trabalho manual e intelectual, para Saviani (2003), só pode ser efetivada com a socialização dos meios de produção, colocando todos os processos de produção a serviço da coletividade. A noção de politecnia está relacionada com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, o que romperia com a questão da dualidade da educação, historicamente mantida nas políticas educacionais desde os primórdios da história da educação no Brasil, com concepções de que o trabalho manual é atribuído ao escravo e pessoas das classes desfavorecidas, e o trabalho intelectual, aos filhos da elite.

No cenário legal e histórico da educação profissional, destaca-se, na década de 1980, que a conjuntura social passava por uma profunda crise, reflexo das políticas econômicas mundiais. Nesse contexto, as políticas para a educação profissional preservam algumas características dos períodos anteriores, como a atenção à formação dos trabalhadores voltados para a demanda do mercado, além da preservação dos conflitos entre aqueles que queriam uma formação técnica e os que defendiam uma educação propedêutica, localizando-se, nesse contexto, as lutas em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade para todos das diferentes classes sociais, etnias, raças (MOURA, 2007).

Ainda em meados da década de 1980, o quadro da educação brasileira apresentava-se preocupante quanto ao número de crianças evadidas e que repetiam de série, ao analfabetismo, ao quantitativo de crianças que se encontravam fora da escola, à distorção entre idade e série – que alcançava um número de 8 milhões de crianças no 1º grau com mais de 14 anos de idade, e o mais grave ainda eram os 60% da população brasileira que viviam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

E, nesse contexto, o regime militar terminou oficialmente no ano de 1985, após a eleição de Tancredo Neves por um colégio eleitoral; porém, com o falecimento do presidente eleito, assume José Sarney, representando um governo constituído por meio da conciliação conservadora. Um conservantismo civilizado, que revelou a face do poder autocrático das classes dominantes brasileiras. Esse é o início da Nova República, que representava um nóculo central da transição da democracia, construída pelo esquema de alianças que conduziu o processo político (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesta década, também ocorre a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil (1988), considerada a mais democrática dos últimos tempos em virtude das grandes manifestações sociais e políticas que a antecederam. Porém, bem antes disso havia uma disputa de projetos políticos em torno da educação profissional, em que:

(...) a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional, ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessavam o campo educacional. Só para mencionar um exemplo, enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politécnica como princípio educativo no ensino médio e queriam ver os germens dessa pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão.(CUNHA, 2000, p. 244).

Durante essa década, emana a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, na defesa da educação unitária, *omnilateral* e politécnica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96, cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho, e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob essa concepção, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A Lei nº 9394/1996, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nesse cenário e como fruto de intenso debate entre as forças conservadoras e progressistas que a discutiam desde a década anterior, é promulgada de maneira profundamente autoritária, uma vez que não atende aos interesses da maioria dos educadores e defensores da educação pública (SAVIANI, 2007).

Em relação à educação profissional, a LDB (1996) no Título V, que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, apresenta a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, trazendo em seu bojo a finalidade de formar para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Entretanto, a referida lei sofre influências profundas do contexto sócio, político e econômico que influenciava o país naquela época, como as influências dos organismos multilaterais.

A educação profissional, na mencionada lei, subordina-se ao ideário de mercado e do capital, com seu modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório, no qual mercado e capital se configuram sem controles da sociedade, colocando-se como flexíveis e desregulamentados, gerando desemprego, subemprego e exclusão. A educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo com as noções utilizadas de polivalente e abstrata. Conformer um cidadão que pensa minimamente e reage minimamente forma-o em uma ótica individualista, tornando-o em mero empregável na visão de FRIGOTTO (2001).

Nessa década, identificam-se diferentes enfoques de prioridades entre as demandas dos trabalhadores e as dos empresários. Os trabalhadores, por um lado, representados pelos sindicatos, estavam preocupados com a requalificação de seus pares e defendiam a criação de centros públicos de formação profissional e de comissões tripartites para discutir as bases e rumos dessa qualificação. Por outro lado, os empresários anunciavam a preocupação de intervir na educação básica, reconheciam os limites de uma formação profissional desvinculada da educação básica, em consonância com os debates internacionais e as exigências educacionais estabelecidas pela reorganização capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em relação à política direcionada ao nível médio de ensino, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que, para resolver o problema da expansão de suas vagas, sem a intenção de comprometer os recursos da união, o governo fomentou parcerias com os estados e comunidades, assegurando investimento básico em instalação e equipamentos, por meio do financiamento do BID.

Para a educação profissional, o interesse do Banco Mundial, por exemplo, respalda-se, dentre outros fatores, na necessidade de as economias em desenvolvimento disporem de uma mão de obra flexível capaz de se adequar às mudanças do mundo do trabalho. Para que as economias em desenvolvimento alcancem um maior nível de competitividade no contexto internacional, o Banco recomenda ações que conjuguem esforços de vários setores da sociedade no processo de qualificação profissional (OLIVEIRA, 2006).

Para Oliveira (2006), entre essas ações está o fortalecimento da atuação da iniciativa privada, em que o Estado colabora com o setor, garantindo-lhe as condições de atender às demandas existentes; o Estado só entraria onde não houvesse condições de essas iniciativas atenderem às demandas.

É importante ressaltar que, apesar de o Banco Mundial reconhecer a importância da educação primária e secundária, bem como da educação profissional, não defende a articulação das mesmas, pois considera que os resultados da educação profissionalizante podem ser bem melhores “se estas não estiverem sendo ministradas no espaço de educação formal. [...] a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, se ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar sua atividade considerando a economia” (OLIVEIRA, 2006, p. 85).

Neste cenário, a promulgação do decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, e estabeleceu a separação formal entre ensino médio e técnico, elaborando, para cada um, organização e currículos específicos, regendo-se pelo princípio da flexibilidade: “com um ensino modular cujo intento é

oferecer maiores oportunidades de entrada e saída do sistema, tendo em vista a empregabilidade do aluno” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 76).

O ensino técnico se organizou em três níveis: básico, técnico e tecnológico, nesse sentido:

O divórcio entre o ensino médio e técnico parece ter respondido numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformado em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetória diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação do nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 77).

O governo atribuiu, novamente ao setor privado, a incumbência de oferecer a formação geral da força de trabalho, além da presença do público no privado muito latente, no crescimento exorbitante de convênios com empresas e serviços no nível médio de ensino. Outro elemento inerente a essa separação é a contenção de vagas para o ensino superior, na medida que dá um caráter de terminalidade ao nível técnico de ensino.

Após esse marco legal, com a nova gestão do País, a partir da eleição de um presidente dos Partidos dos Trabalhadores (PT), como já mencionado, há a possibilidade de construção de um projeto de educação profissional que agregasse os interesses das classes populares e trabalhadoras, de modo a não reproduzir o que a modalidade já vinha vivenciando ao longo da história.

Entretanto, esse projeto se estrutura em meio aos conflitos de um governo que queria agregar forças antagônicas em sua gestão e, com o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 35 e artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, há o indicativo de reinstaurar um novo ponto de partida para a travessia, no sentido de agregar a educação profissional e o ensino médio a um projeto no qual o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação unitária e politécnica, centrada nas bases do trabalho, da ciência e da cultura, no estabelecimento de uma relação mediada por uma formação profissional específica que possa se consolidar em diferentes níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O citado decreto carrega consigo elementos daquele projeto social dos grupos antagônicos que formaram o governo do Partido dos Trabalhadores. Representa a permanência de forças conservadoras no manejo do poder e manutenção de seus interesses, ao mesmo tempo que demonstra a timidez política de um governo no caminho de um projeto nacional de

desenvolvimento popular e de massa, que sinaliza reformas estruturais concomitantes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Cabe reforçar que, na busca de romper com um projeto educacional para os indivíduos das classes economicamente desfavorecidas, há a necessidade do estabelecimento de outro projeto de sociedade, embasado na proposta de escola do trabalho socialista, onde os conhecimentos técnicos e práticos têm um significado precisamente oposto àquele de diferenciação, pois sua extensão a todos e ao nível de compreensão intelectual visa à promoção de condições propícias para o rompimento dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social; na etapa de transição socialista, a escola seria mais que um veículo de difusão de novos princípios sociais, organizaria como uma influência do proletariado sobre as demais classes com objetivo de criar nas novas gerações a revolução e a completa transição da sociedade (MACHADO, 1989).

Isto ousaria mudar o projeto de educação e sociedade, uma vez que, de acordo com Frigotto (2011), em análise da primeira década do século XXI, pondera-se que o projeto desse governo não ousou mudar as bases estruturais da sociedade de classe, apesar de alguns avanços em termos das políticas sociais; mas, com predomínio de ações de cunho focalizado, preservou um governo de caráter desenvolvimentista, sem a intenção de confrontar as relações sociais dominantes.

No plano educacional reiteraram-se reformas que não alteraram o panorama da educação quanto à modificação das heranças históricas que atribuem caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. A educação com aspecto secundário está em atenção ao projeto modernizador capitalista dependente (FRIGOTTO, 2011). Nesse contexto:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Nessa conjuntura, o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) entra em cena no país, com um projeto que vem romper com a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio discutida pelos defensores dessa bandeira nos anos anteriores, e traz como uma das suas bandeiras o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC).

O Pronatec consolidou a entrada do país no modelo de gestão pública de caráter privado e o exercício do quase mercado na oferta de serviços públicos, com particularidades



distintas dos períodos anteriores. Os mecanismos do quase mercado não se limitam à transferência de recursos públicos para a exploração privada, mas também há a adoção de preceitos privados na gestão das próprias instituições públicas estatais:

No PRONATEC, os alunos foram contemplados com diferentes bolsas para estudar nessas escolas. Por sua vez, o governo repassa os recursos para que as estas se remunerem. Trata-se, em resumo, de compra de vagas pelo governo junto às empresas privadas que atuam na formação profissional, espécie de voucher com destino previamente definido. (CORSETTI; VIEIRA, 2015, p. 383-384).

Nessa conjuntura, os cursos eram orientados para a formação limitada às prestações de serviço, à qualificação parcial e ao trabalho sazonal. Os recursos foram repassados, principalmente, ao sistema S (SENAI e SENAC), na ação denominada “Apoio à formação profissional, científica e tecnológica”, correspondente ao Pronatec, enquanto nas instituições federais de ensino as características do quase mercado foram mais implementadas e sofisticadas, como se pode constatar quando se observa a transferência de recursos para as escolas.

Convencionou-se que as atividades dos cursos ofertados pelo programa, rápidas ou não, se constituiriam como atividades extraordinárias da instituição, permitindo o pagamento de forma excepcional. Passa-se a autorizar as instituições a contratar de forma precária os profissionais para as demandas de cursos que não tivessem professores disponíveis (CORSETTI; VIEIRA, 2015).

O governo da referida presidenta não alcançou consenso em meio às influências políticas e históricas que sempre estiveram presentes no cenário político do país e, dessa forma, gerou profundas insatisfações.

Antes mesmo da conclusão do segundo mandato da citada presidenta, no contexto das políticas públicas e do regime democrático, a mesma foi destituída do cargo, assumindo-o o vice-presidente Michel Temer, que trouxe consigo e com os grupos da elite política e econômica, logo nos primeiros meses, um projeto de governo que tem sido considerado como de redução de direitos sociais e a possibilidade de uma regressão do desenvolvimento das instituições públicas, no processo de limitação de gastos públicos por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 2016.

A emenda constitucional em questão limita os gastos federais a um teto definido pelo montante de gastos do ano anterior reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); em síntese, o novo regime fiscal implica um congelamento real nas despesas totais do Governo Federal, o que pressupõe a redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto e ao número de habitantes, ou seja, a

redução do gastos públicos não vai acompanhar o crescimento da renda da população. Esta regra não é aplicada ao pagamento dos juros sobre a dívida pública (ROSSI; DWECK, 2016).

Impossibilitando qualquer forma de crescimento nas áreas de educação, saúde, previdência social e assistência social, pode representar um retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base começou a alargar-se nos últimos anos, justamente pela adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social (AMARAL, 2016). Exemplo disso foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No contexto da educação profissional e do ensino médio, configura-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como principal modificação na LDB (1996), quanto ao caput do seu artigo 36, que passa a apresentar a seguinte redação:

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Nas nuances da reforma, apesar de haver uma movimentação do governo em disseminar ideias à sociedade, por via de propagandas do Ministério da Educação, de que os alunos poderão escolher qualquer um dos cinco itinerários, percebe-se que quem vai estabelecer qual ou quais itinerários de fato estarão disponíveis são os sistemas de ensino, que, em função da Emenda Constitucional nº 95/2016, não poderão aumentar custos de pessoal. Assim, é possível afirmar que as escolas só poderão ter uma opção, em função da existência ou não de professores efetivos.

A reforma do ensino médio proposta elimina a conquista do ensino médio como educação básica universal para os jovens e adultos, por volta de 85% dos que estão na escola pública; agride diretamente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica (FRIGOTTO, 2016).

Essas concepções de formação no ensino médio não são fato novo na conjuntura educacional brasileira, mas se manifestam nos últimos cinco anos, de modo que o Ministério da Educação e os Conselhos de Secretários de Educação vêm defendendo a flexibilização dos percursos formativos, permitindo que o aluno, assegurado à base formativa comum, possa optar

por um itinerário formativo, ou seja, aprofundar as bases acadêmicas ou a formação técnica profissional, a partir de seu projeto de vida (KUENZER, 2017).

A referida lei fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum como determinam a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012). Além disso, atende exclusivamente aos interesses dos setores privados e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Na proposta de redução de custo, obedece ao princípio da flexibilidade, na medida em que passa a admitir diferentes percursos, conforme observa KUENZER (2017, p. 335):

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo.

Desse modo, pode-se afirmar que, a partir dessa reforma, acirra-se mais uma vez a dualidade da educação brasileira, de modo que as perspectivas formativas dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras, da maioria das escolas públicas, estão limitadas, pois são evidentes os limites estruturais e materiais dessas instituições, com carência de docentes para atender às exigências desse nível do ensino.

A educação técnica e profissional, no posicionamento de Kuenzer (2017), retoma as concepções do Decreto nº 2.208/97 e poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica; essa flexibilização abre a possibilidade, trazida novamente pela lei, de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, em que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados.

A presente reforma traz consigo inúmeras críticas; entre elas, estão as direcionadas à organização curricular, que passa por redução da formação comum de 2.400 horas para 1.800 horas, à hierarquização da disciplina e à escolha precoce da área especializada de estudo, pois a fragmentação vai substituir a proposta de diretriz anterior na qual o foco era a formação integral, também considerada um período de preparação do jovem para fazer suas escolhas, já que teria mais contato com diferentes áreas (KUENZER, 2017).

Outra questão enfatizada pela autora é a do princípio da flexibilidade curricular trazida pela lei, o qual se insere em um quadro conceitual mais amplo, o da aprendizagem flexível, que se caracteriza por uma metodologia inovadora, que busca articular o desenvolvimento tecnológico à diversidade de modelos dinamizados e com o uso de mídias interativas na

aprendizagem, justificado pela necessidade de atender às exigências e competitividade que cresce a cada dia na sociedade, conforme discute Kuenzer (2017, p. 341):

[...] o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior.

A presente reforma apresenta mais um descaminho no contexto das políticas educacionais brasileiras, na proposta de educação integrada para o nível médio de ensino, rompendo mais uma vez com um projeto de educação voltada para a politecnica e formação integrada, que proporcione a travessia do modelo social dominante para o modelo mais igualitário, como nos fala Frigotto (2012). Caracteriza-se por um direcionamento que camufla o fato de que, para a maioria da classe trabalhadora, seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico (FRIGOTTO, 2016).

Além disso, demarca-se neste cenário a relação entre educação e trabalho, em que a educação profissional é peça-chave na oferta de qualificação e/ou formação para atender aos projetos da sociedade capitalista, na busca de tornar o cidadão flexível para as exigências de um mercado de trabalho que na atualidade não tem espaço para todos. A educação, a partir das exigências impostas pelo desenvolvimento industrial, deve adequar seus cursos e currículos em prol dos “avanços” (FRIGOTTO, 2001).

Percebe-se, diante da discussão aqui exposta, que os aspectos históricos e legais da educação profissional estiveram situados em meio a jogos de interesses da economia e da política, na maior parte da história da referida modalidade, desde o caráter profundamente assistencialista aos aspectos inerentes à formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho e ao projeto de desenvolvimento do país. Passa-se por um período curto de democracia quando, a partir das reivindicações sociais, rompe-se com a ideia de formação técnica e dual, para estabelecer a perspectiva de uma formação integral e completa.

Dessa forma, retrocede-se nos avanços obtidos recentemente e se preservam na nossa história tais jogos de poder, que na atualidade espelham os ideais de uma sociedade capitalista, subsidiada pelos preceitos neoliberais que minimizam as questões sociais, como as políticas educacionais, e valorizam a mercantilização das instituições sociais públicas.

Em meio a esse contexto, situa-se o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de sua instalação nas regiões deslocadas dos

centros urbanos. Busca-se redefinir as perspectivas meramente capitalistas na oferta de educação profissional, na pretensão de atender a um público diverso e formar trabalhadores de acordo com as características locais e regionais.

## 2.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge no contexto das políticas da educação profissional situadas no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Como já mencionado, a presente rede, que no início era de Escolas de Aprendizes e Artífices, surge na primeira década do século XX com objetivos vinculados ao projeto de sociedade daquela época, em atenção ao crescimento econômico. Já no contexto enfatizado, o processo carrega consigo também lutas e contradições em meio aos interesses políticos e sociais nos quais está imerso.

Pode-se citar, como um dos marcos iniciais da expansão, a Lei nº 11.195/2005, que estabeleceu a expansão da oferta da educação profissional mediante a criação de novas unidades, prevendo nesse processo a constituição de parcerias com os estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não governamentais, os quais seriam responsáveis pela gestão dos novos estabelecimentos. Com esse dispositivo, houve a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 unidades de ensino<sup>18</sup>.

Posterior a isso, com o Decreto nº 6.095/2007 há o lançamento da segunda fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições de educação profissional e tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFETs), além de prever a criação de novas instituições federais de educação profissional técnica e tecnológica. Nessa fase, conforme o gráfico 1 adiante, foram criadas 214 unidades dos institutos.

Tal processo foi acompanhado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), e teve como um dos seus objetivos o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional, a fim de desenvolverem uma atuação integrada regionalmente (artigo 1º do Decreto nº 6.095/2007).

---

<sup>18</sup> Também no ano de 2005 ocorreu a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (2008).

O citado decreto ratifica a problemática do ensino médio integrado: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (parágrafo 2º, inciso I), fortalecendo o previsto no Decreto nº 5.154/2004<sup>19</sup>, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>20</sup>), considerada, de início, um avanço nas reivindicações históricas dos setores que queriam o desenvolvimento de uma educação profissional mais humana e unitária, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) apresenta como razão de ser a necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade educacional, sendo também um plano executivo que visa a dar consequências às metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2014). Entre outras metas, propõe reorganizar a rede federal de escolas técnicas, triplicar o número de vagas nas redes estaduais, iniciar uma excelente perspectiva para o ensino médio, considerado em crise aguda, na oferta da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo (SAVIANI, 2009; BRASIL, [s.d.])<sup>21</sup>.

A organização dos institutos federais se deu a partir de chamada pública nº 002/2007-MEC/SETEC, que apresentava às instituições de educação profissional federais as condições para elaboração de propostas de transformação. Justificava que os institutos poderiam ser constituídos por meio da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado; ou da transformação de centros federais de educação tecnológica (CEFETs) e de escolas técnicas federais vinculadas a universidades federais (BRASIL, 2007b).

A legislação estabeleceu que os institutos fossem formados pela agregação de escolas, tais como:

Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica,

<sup>19</sup> O Decreto nº 5154/2004 regulamenta ainda o desenvolvimento da educação profissional por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional e tecnológica de graduação e de pós-graduação. Em relação à integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o Decreto nº 5.154/2004 estabelece que se dará da forma de oferta integrada, concomitante e subsequente. Ver Teixeira (2016).

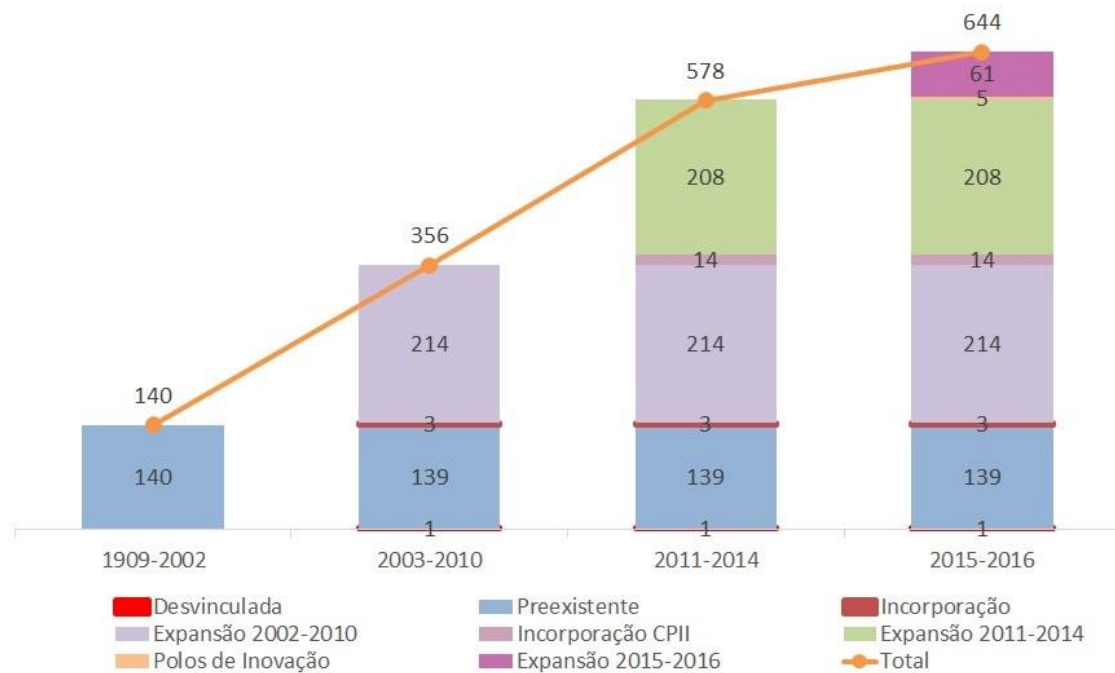
<sup>20</sup> Os artigos 39 a 41 da LDB já apresentam nova redação dada pela Lei nº 11.741/2008 – Capítulo III – Da Educação Profissional, e pelo Decreto nº 8.268/2014, mas prevalecendo o sentido de ensino médio integrado ao técnico.

<sup>21</sup> De acordo com Saviani (2009), o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação; trata-se de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, ainda com medidas de apoio e infraestrutura.

oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio; e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação ao CEFET ao qual está vinculada; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às Universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltado tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio. (NASCIMENTO; QUIRINO, 2012, p. 11).

A consolidação da expansão se deu por meio da Lei nº 11.982/2008, que materializou o previsto na referida portaria pela qual se fez a agregação/reorganização de antigas instituições de educação profissional da rede que agregava escolas técnicas federais, centros federais de educação (CEFET) e escolas agrotécnicas,<sup>22</sup> bem como o Colégio Pedro II. A partir daí, foram criadas mais 208 unidades, como ilustrado no gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1** – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades



**Fonte:** Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2016)<sup>23</sup>.

Percebe-se, por meio do gráfico 1, que houve um aumento quantitativo de campi dos institutos, demonstrando o avanço das políticas públicas para a educação profissional na

<sup>22</sup> Foram 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 7 Escolas Técnicas Federais (ETF); 8 escolas vinculadas a universidades se atrelaram para compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

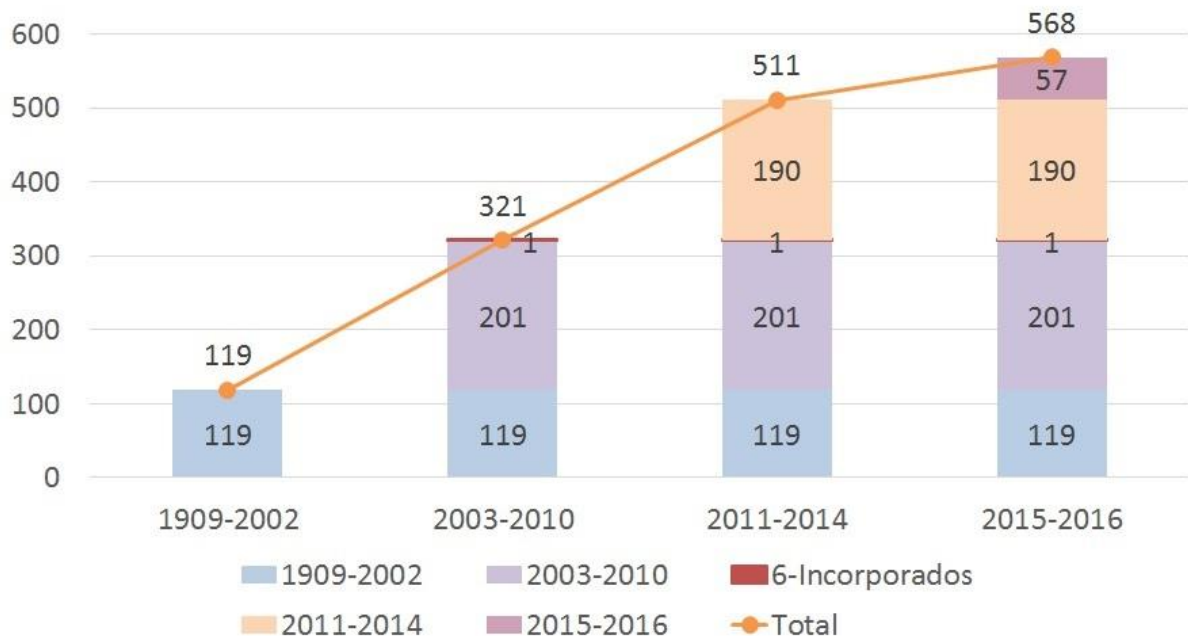
<sup>23</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

primeira década e meados da segunda década do século XXI; por exemplo, entre 2003 a 2010 foram 214 unidades que passaram a compor a mencionada rede, aumento que permitiu novas oportunidades para o público carente de formação técnico-profissional, na pretensão de romper com as orientações das instituições dessa natureza, que atendiam às diferentes orientações de governos em época distinta a esta.

Destaca-se que, com essa expansão, há outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica, que diz respeito à competência da instituição de tecer em seu interior propostas de inclusão social alternativas pautadas nessa realidade, e não apenas pelas políticas de governo (BRASIL, 2010b).

Dentro desse processo, apresenta-se no gráfico 2 o número de municípios atendidos com a expansão da referida rede:

**Gráfico 2** – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



**Fonte:** Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2016)<sup>24</sup>.

Observa-se que há uma significativa abrangência da referida rede quando se trata de números de municípios atendidos, atualmente são 568 os que recebem os campi; destaca-se ainda que essas unidades não se restringem a atender apenas ao município onde estão instaladas,

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.



mas também a toda uma região, chamada de área de abrangência. Para contribuir com o desenvolvimento local e regional na perspectiva de construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal:

O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. (BRASIL, 2010b).

Esse desenvolvimento precisa estar inserido no conjunto das políticas públicas que integram a região, e não apenas numa única agência desse processo de desenvolvimento, por isso os institutos federais situam-se em uma determinada área geográfica, associados a projetos e programas mais amplos e globais, constituindo um espaço fundamental na construção de caminhos com vistas ao desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010b).

Propõe-se a ir além da compreensão de educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora do indivíduo para o trabalho determinado pelo mercado, que impõe seu objetivo. Com essa possibilidade, situa os indivíduos dessa região como potencializadores de uma educação que os leve ao desenvolvimento de conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, extraindo e problematizando o que é conhecido, investigando o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de sua realidade, e assim participar desse desenvolvimento (BRASIL, 2008a); para isso é importante a criação de estratégias para vislumbrar em suas propostas pedagógicas as referidas proposições.

**Tabela 1** - Matrículas na Educação Profissional de Nível Médio por dependência administrativa – Brasil 2008-2014.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	<b>132.732</b>	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	<b>249.604</b>	536.678	40.927	957.194
Δ%2008/2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9

Fonte: MEC/INEP<sup>25</sup> (2016).

<sup>25</sup> Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Reconhece-se, nesse contexto, a significativa ampliação de vagas na educação profissional no país na rede federal e um avanço das políticas de educação profissional; identifica-se na rede federal a quase que duplicação de vagas nos seis anos de 2008 a 2014, em torno de 88%, reflexo da expansão da rede nas regiões do país.

Revela-se uma importante melhoria no ensino profissionalizante no Brasil nos últimos anos, por meio do esforço governamental na mudança da legislação em 2004, com a promulgação do decreto nº 5.154, que restituiu a integração da formação profissional com o ensino médio, permitindo um avanço importante desta modalidade, mais adequada a um ensino profissionalizante em conjunto com desenvolvimento sustentável a longo prazo (MEC, 2015).

No contexto da rede privada, representada por instituições educacionais como o Sistema S, SENAI e SENAC, observa-se nesse período um significativo avanço na oferta de vagas dos cursos de educação profissional, representado em especial pela política instalada com o PRONATEC, que financiou estas instituições com recursos públicos, representando uma parte muito importante do total de matrículas (BRASIL, 2015).

Retomando a questão da expansão, a partir da criação dos institutos pela Lei nº 11.892/2008, enfatizam-se algumas das finalidades e características dos IFETs:

- Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia;
  - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
  - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e ao ensino superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão já existentes;
  - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, que devem ser identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do instituto federal;
-

- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.

Os princípios em questão apontam outro caminho para a educação profissional e tecnológica, no que diz respeito ao percurso tradicional de investimento do Estado e da função de formar mão de obra qualificada para suprir a necessidade dos setores produtivos (CIAVATTA, 2009). Apresenta-se um projeto educativo que estabelece inter-relações entre os níveis de ensino, no caso de sua proposta de verticalização pedagógica, em favor da formação de um indivíduo emancipado, ética e politicamente, que possa contribuir para o desenvolvimento sociocultural da região onde vive.

As modificações com a expansão são muitas, ao passo que alteram sua estrutura institucional; passa-se para a oferta de educação em todos os níveis, ou seja, desde o ensino básico até a formação *stricto sensu*, como destacam Nascimento e Quirino (2012, p. 11):

Os Institutos Federais trazem inovações na dimensão política, institucional e pedagógica que os habilitam para um papel estratégico na formulação das políticas de educação no estado brasileiro. São, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições de Educação Profissional, dentre elas as Escolas Técnicas Federais, CEFETs e as Escolas Agrotécnicas.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional está vinculado ao processo de redemocratização vivenciado por vários movimentos que reivindicaram a mudança do sistema político do Brasil, após um longo período de regime militar que ocasionou o maior fracasso nas políticas educacionais, por não ter investido em melhorias para a educação profissional nem para o ensino propedêutico (COSTA, 2016)<sup>26</sup>.

A expansão ocorreu incisivamente a partir do eixo da distribuição territorial de unidades de ensino, localizando-se nas cidades distantes das regiões metropolitanas, num processo considerado interiorização e que está relacionado com outros eixos característicos do fenômeno; ainda conforme Costa (2011, p. 6328), com a expansão observou-se:

(...) a criação da modalidade integrada ao ensino médio, gerando diversos novos cursos por todo o país; a geração de novas vagas nos novos campi e em novos cursos

---

<sup>26</sup> Pode-se exemplificar que, nesse contexto, a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Sua dupla função – preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho – confere-lhe ambiguidade. Em vista da dualidade expressa na fragmentação da escola, a qual delineia caminhos diferentes de acordo com a classe social, a escola não é única; ela é constituída por uma unidade contraditória de duas redes de escolarização: uma que forma trabalhadores manuais e outra que forma trabalhadores intelectuais. Ver Campelo e Lima Filho (2008).

técnicos, atendendo também a uma demanda social com programas direcionados para a profissionalização de jovens e adultos e a certificação profissional pela Rede Certific, configurando formas particulares de diferenciação formativa.

Com esse processo, há uma maior oferta de vagas na modalidade de educação profissional de nível médio, a partir da Lei nº 11.892/2008, no estabelecimento de uma reorganização institucional com a ampliação das oportunidades educacionais dessa modalidade (BRASIL, 2008).

A ampliação de oferta de vagas apresenta-se também no PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, com a previsão de oferta de educação profissional para jovens e adultos, 25% no ensino fundamental e médio, além do compromisso de triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com pelos menos 50% para o segmento público (BRASIL, 2014).

Houve dois momentos referentes ao Plano Nacional de Educação: o primeiro com o projeto de Lei nº 8.035/2010, e o segundo, que fora promulgado (Lei nº 13.005/2014), no qual prevaleceu a redação a seguir em relação à modalidade da educação profissional, que enfocou eixos como: a ampliação de acesso e a assistência estudantil para essa modalidade.

Na meta 10: “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na *forma integrada* à educação profissional” (BRASIL, 2014, grifos nossos), destacam-se as estratégias: “10.2. expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora”, e:

10.9. institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (BRASIL 2014).

A citada meta prevê o atendimento ao público que mais se faz presente nas instituições de educação profissional, os jovens e adultos, sendo a maioria trabalhadores que buscam a instituição para completar sua formação ou sua escolaridade. Em consonância com o que defende Silva (2009), essas instituições devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, no reconhecimento das suas competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, na junção com aqueles presentes no currículo formal. Além disso, precisa ocorrer na forma integrada, considerando os aspectos legais

estabelecidos anteriores ao Plano, bem como a defesa de uma formação em que o trabalhador estudante seja formado na perspectiva humana integrada e omnilateral.

A concepção omnilateral de formação humana valoriza todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem a vida corpórea material e o seu desenvolvimento intelectual, cultural, psicossocial, afetivo, estético e lúdico, abrangendo a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, uma vez que se constroem nas relações sociais construídas entre os homens (FRIGOTTO, 2012).

Em relação à estratégia 10.9, prevê-se a institucionalização da assistência estudantil nos aspectos inerentes às ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico, o que já está previsto no Decreto nº 7.234/2010 (PNAES), nas áreas de ação que devem ser desenvolvidas pelo programa.

A redação da meta 11 determina: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”. Essa meta e suas estratégias demonstram a possibilidade de essa rede poder expandir a oferta de vagas, garantindo ou pelo menos prevendo a oferta de 50% de vagas para os cursos de educação profissional média nos institutos federais, o que também é defendido na lei de criação dos institutos, Lei nº 11.892/2008. Ressalta-se que essa oferta deve ser para os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Relaciona-se ainda com o que está estabelecido no Decreto nº 5.194/2004, que trouxe a referida articulação entre a formação técnica e a propedêutica, discutida no tópico anterior, para a constituição de uma formação que busca romper com a dualidade histórica da educação brasileira, em que a formação humana esteja sobreposta à formação meramente técnica que apenas atende ao mercado de trabalho. Essa meta em específico atende aos interesses da rede, destacando-se nesse contexto as seguintes estratégias:

11.1. expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

[...]

11.7. expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2014).

A estratégia 11.1 também está em consonância com a lei 11.892/2008, que estabelece a expansão das unidades na ordenação territorial para atender aos arranjos produtivos locais e

ao desenvolvimento regional, no caminho da política de democratização do acesso à escolarização iniciada no século XXI, com as políticas de expansão da educação profissional.

Em relação à estratégia 11.7, apresenta um fato que já fora levantado por Moura (2010), sobre o referido plano não garantir apenas a possibilidade de desenvolvimento da educação profissional nas instituições públicas, uma vez que também dá abertura às instituições escolares privadas de receberem recursos e apoio financeiro da União, representando os meandros de interesses presentes nos projetos educacionais do Brasil.

Destaca-se, ainda na meta 11, a previsão de elevação das taxas de conclusão: como exposto na estratégia 11.11: “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para noventa por cento e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para vinte”.

Essa previsão de taxas de conclusão caminha para minimizar o número de alunos em situação de evasão e reprovação, como apontado em pesquisa do TCU (2012), presente nos institutos federais como um fator que requer o desenvolvimento de políticas institucionais que enfrentem a problemática.

E em tal perspectiva se prevê a elevação de investimentos em programas como a assistência estudantil e o desenvolvimento de políticas de acesso e permanência, enfatizados nas estratégias a seguir do PNE:

- 11.12. elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;
- 11.13. reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. (BRASIL, 2014).

As mencionadas estratégias coadunam com o posicionamento de que não basta garantir o acesso à instituição escolar, mas também é necessário prover meios que permitam ao estudante em desvantagens materiais permanecer e ter as mesmas oportunidades educativas, em vista das desigualdades sociais inerentes à sociedade brasileira, em particular.

Identificam-se nas metas apresentadas os eixos referentes à *ampliação de acesso e assistência estudantil*, na previsão de ampliação do número de ofertas, com foco especialmente nos alunos jovens e adultos trabalhadores, percebendo-se, assim, a preocupação com esse público, em consonância com as legislações educacionais vigentes, como a LDB. Já em relação à assistência estudantil, quando se trata na estratégia 10.9 de institucionalizá-la para a educação de jovens e adultos, causa-nos estranheza, uma vez que a lei do PNAES já assegura aos IFETs,

em especial, a possibilidade de aplicar recursos aos alunos dos cursos ofertados, obedecendo às suas especificidades, ou seja, os recursos do Programa de Assistência Estudantil.

De acordo com Corsetti e Vieira (2015), o lançamento dos institutos federais (IFs) marca nova reviravolta na formulação das políticas para a educação profissional, amadurecendo a visão, que já era consenso no governo, da necessária centralização das políticas para essa área, vindo como solução para assimilar os novos contingentes populacionais, os novos inseridos na sociedade, que objetivavam vagas nos cursos superiores.

Nesse cenário, o governo anunciava muitos recursos financeiros para a sua consolidação, levando os dirigentes de algumas escolas técnicas a abrirem mão do status que já tinham, para adesão ao novo projeto. Exceção feita ao CEFET do Paraná, que havia conquistado o direito de transformar-se em universidade tecnológica, e aos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que se negaram a aderir ao projeto Instituto Federal, reivindicando o mesmo caminho seguido pelo Paraná, conforme destaca Corsetti e Vieira (2015).

A criação dos institutos encerra vários objetivos referentes às políticas para educação profissional: criar uma instituição de nível superior, de caráter não universitário, para dar conta da crescente tensão por mais vagas nas universidades públicas; além de estabelecer uma política de expansão que distribuisse suas unidades por critérios que ratificassem os interesses políticos regionais; e também deslocar a discussão sobre o currículo para fora da rede.

Além disso, com essa nova estrutura organizacional e de gestão é preciso ter em vista que, para a consolidação de uma identidade institucional, pressupõe-se uma gestão superior unificada, decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e da extensão a todos os níveis de ensino, e não apenas à pós-graduação, como se desenvolve tradicionalmente. Essa gestão precisa assumir um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade e da necessidade do trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto e entre os institutos, o que pode ser possível no estabelecimento do diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo em vista o bem da comunidade (SILVA, 2009).

No entanto, atualmente a rede passa por um dilema que afeta a maior parte das instituições públicas em virtude da PEC nº 55, que se materializou na EC 95/2016, pois, além de comprometer o investimento na sua ampliação, a redução de recursos acarretará um desdobramento de um vínculo forçado e utilitarista, no estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, para instalação de laboratórios e até mesmo a contratação de serviços temporários, comprometendo os projetos de pesquisa e os projetos de extensão com o segmento

social mais pobre, situação essa que pode vir a causar privatização do acesso ao conhecimento científico (BEZERRA, 2017).

Outro descaminho apontado por Bezerra (2017), que pode afetar o instituto, além das demais redes como exposto no tópico anterior, em especial na previsão da oferta do ensino médio integrado, são as seguintes alterações: a retirada da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e dos Estudos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira; a alteração da jornada escolar semanal de 37,5 horas, destinando cinco horas para Língua Portuguesa e Matemática e oito horas flexíveis dessa forma, pressupõe-se que tal alteração pode ocasionar a junção de áreas e a oferta por um único professor, reduzindo o acesso ao conhecimento não específico.

Além do fim do modelo de educação integrada, na limitação de oferta dos cursos de educação profissional de nível médio apenas na modalidade de oferta subsequente e concomitante, em parceria com outras redes, reproduz-se, inevitavelmente, a lógica da dualidade de ensino, ou seja, um ensino para aqueles que vão seguir seus estudos universitários e o outro para aqueles que estarão limitados a atender à lógica das competências, saberes para o mercado de trabalho (BEZERRA, 2017).

Diante dessas discussões, a expansão da rede foi considerada um grande avanço nas políticas educacionais para a educação profissional e tecnológica; entretanto, há nessa conjuntura meandros e interesses presentes nessa nova configuração das escolas técnicas federais, havendo de reconhecer neste processo o projeto educacional que subjaz à atuação pedagógica dessas escolas no contexto do ensino médio integrado, o que suscita mais pesquisa e investigações, que por hora passam por grandes inquietações em virtude das ameaças ao seu funcionamento, através da redução orçamentária e das possíveis alterações no seu modelo de ensino, em vista da reforma do ensino médio.

Dado o exposto em relação à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no próximo item apresentam-se elementos que demarcam as discussões da política de permanência nos institutos federais, de maneira a compreendê-las neste contexto, pois a educação profissional, ao se expandir por meio da reorganização e criação dos institutos, abriu as portas para o acesso dos estudantes das classes populares, pelo que, além da organização curricular para vislumbrar este público, fazem-se necessárias políticas que favoreçam a permanência e a conclusão do seu percurso escolar, como forma de consolidar os objetivos formativos dessas instituições nas regiões em que se instalam.



### 2.3 MARCO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Esta subseção aborda a discussão referente às políticas de permanência no contexto dos institutos federais de educação, situando-a no contexto de políticas públicas e políticas educacionais. As políticas de permanência, assim como a educação profissional, surgem para atender aos indivíduos das classes populares, oriundos das exclusões do modelo social e econômico vigente. Apresentam-se os marcos legais, orientadores da permanência dos estudantes na escola, e a assistência estudantil no cenário das lutas estudantis das universidades e, por conseguinte, na contemplação dos institutos por meios do PNAES (2010); apresenta-se o estabelecimento do Plano Institucional de Permanência e Êxito (PPE) do IFPA com o diagnóstico da evasão e as ações propostas para dali em diante.

As políticas de permanência estudantil são políticas de caráter social trazidas para as instituições escolares, ou que apresentam relações com estas, com o objetivo de favorecer o acesso, permanência e êxito dos estudantes da educação básica e superior. Como política, deve-se entender o processo que perpassa a elaboração, promulgação e implementação pelos sujeitos que fazem parte das instituições públicas. Para Limeira (2016), política é entendida como criação do novo, “uma produção de um documento, culminando em sua implantação”; refere-se tanto ao “texto” quanto ao processo de “implantação e desenvolvimento”; é sempre incompleta, pois necessita de “arranjos organizacionais” e ajustes às práticas já existentes. Realiza-se nas ações dos diferentes sujeitos; quando proposta e estabelecida por força de poder do Estado, suas ações são carregadas de intencionalidade, determinada por um conjunto de valores e ideias de caráter institucional.

As políticas educacionais estão inseridas nas políticas sociais, são uma ramificação das políticas públicas, expressam uma multiplicidade e diversidade de políticas educativas em um determinado período histórico, além de serem influenciadas pelos contextos sociais mais globais, como os preceitos mercadológicos, e articuladas com a lógica da globalização hegemônica (LIMEIRA, 2016).

Em Vieira (2007) há uma aproximação desse conceito, considerando políticas educacionais as ações de cunho governamental, que não se reduzem apenas ao conteúdo da proposta do governo, pois a escola não se traduz em mero reverso de políticas, mas em um espaço de reconstrução e de inovação que oferece subsídios para a formulação de novas políticas. Essas políticas devem ser analisadas, não limitadas aos estudos das ações que emanam

do poder público, mas no alcance das escolas e das ideias que se materializam nas ações para a melhoria da qualidade de oferta de ensino para a população.

Souza (2007) destaca que há influência de outros segmentos, que não o governo, que se envolvem na formulação de políticas públicas, como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência, a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo; apesar de algumas literaturas argumentarem que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da interferência desses fenômenos na política e na ação de governar não é empiricamente comprovada.

Nesse contexto, existem alguns fatores de ordem social que passam a requerer políticas, pois

(...) políticas públicas não nascem do acaso, pelo contrário, **sua formulação é uma resposta a uma situação que se tornou um problema social** e que necessita de uma intervenção, evitando o acirramento do conflito entre as classes; sendo assim, podemos afirmar que se trata de um mecanismo de resolução pacífica de conflitos e de redistribuição dos recursos do fundo público. (VIEIRA, 2007, p. 43).

Dessa forma, as políticas de permanência, como as ações do PNAES (2010), são reflexos da intensa mobilização da sociedade civil organizada, através dos movimentos estudantis, que exigiram a normatização do direito de acesso e permanência na escola, constitucionalmente instituído em 1988 e incluído na agenda das políticas públicas educacionais.

As políticas públicas estão inseridas em uma conjuntura maior na qual o pior cenário é o da radicalização das políticas neoliberais numa progressiva mercantilização dos direitos sociais, rompimento crescente da proteção ao trabalho, que influenciam diretamente o aumento no número de trabalhadores em condições precárias, dependentes de planos emergenciais de alívio à pobreza (FRIGOTTO, 2012).

Para Frigotto (2012), nesse contexto também se localiza o que é adotado pela maioria dos países, o ‘atacar pelos efeitos’, de modo que se instauram as políticas focalizadas de inserção social precária, consideradas as políticas mais comuns dos países periféricos com apoio dos organismos que guardam os grupos econômicos dos países centrais. Um exemplo disso são as políticas de formação profissional que estão presentes no Brasil desde a década de 1990.

A prioridade do Estado, nessa década, foi assegurar o acesso e a permanência na escola, materializados, de acordo com Shiroma, Moraes e Evagelista (2011, p. 74, **grifo nosso**),

nos programas “**Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático** – 1ª a 4ª séries, (...) **Bolsa – Escola**, que concede auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar”.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2014) apontam que as políticas públicas emanadas do Estado se anunciam numa correlação de forças, em que o Estado suprime no plano formal as contradições instituídas pela imposição de poder proveniente da sociedade e coloca-se acima dela, abrindo precedentes para implementar sua face social, em uma espécie de equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

As políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência social, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista são estratégicas. Por um lado, demonstram as características próprias de intervenção de um Estado submetido ao capital na administração e organização, chamada *res pública*, as quais contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooperação e controle social. Por outro lado, o Estado faz usos estratégicos nas políticas dos interesses das diferentes classes sociais, para não deixar de comprometer-se com as forças sociais em conflitos. Desse modo:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativa abstrata, mas estrategicamente empregadas nos decursos dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar governança. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2014, p. 8-9).

Com o grande avanço das concepções neoliberais nessas políticas sociais, sustenta-se que o bem-estar social pertence ao plano privado e, como fontes naturais, estão a família, a comunidade e os serviços privados. O Estado só viria a intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que as instituições privadas não podem ou não querem oferecer. Propõe-se, assim, uma política assistencialista com um forte grau de imposição governamental diante de quem programa instrumentar e quem incluir para que não se tornem ‘direitos’ (LAURELL, 2002).

Para ter acesso a esses serviços, deve-se comprovar condições de vida precárias e de indigência, desvirtuando-se a concepção de direitos sociais e a obrigação de a sociedade garanti-los por meio da ação estatal. Dessa forma, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (LAURELL, 2002).

De acordo com a autora, o neoliberalismo desenvolvido nos países da América Latina não é o mesmo dos países capitalistas avançados. Os fatos demonstram que estão sendo

aplicadas políticas mais ortodoxas, ao mesmo tempo em que se instrumentalizam não apenas os postulados de políticas econômicas, e desenvolvem-se mais radicalmente as políticas sociais. O Estado cede espaços aos setores privados tanto na esfera econômica quanto na do bem-estar social.

No âmbito da América Latina, essa característica de limitações das políticas sociais pertence ao mundo do capitalismo selvagem, pelas próprias características de pobreza maciça na sociedade que foi ampliada por suas políticas, em condição de pobreza majoritária, de subemprego e desemprego e de salários minúsculos; o bem-estar privado, comprado no mercado ou negociado nos contratos entre trabalhadores e empresas, oferece alternativas apenas a uma minoria. Os serviços públicos, nesse contexto, tornam-se absolutamente insuficientes, pela transferência de recursos sistemáticos aos sistemas privados.

Com isso, evidencia-se que, ao longo do século XX e neste início do século XXI, a situação socioeconômica de um número significativo de indivíduos no país é degradante, os quais estão abaixo da linha da pobreza, sem o mínimo para sua subsistência e sem acesso aos serviços básicos de saúde e seguridade social. Para Frigotto (2001), no plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano individual. Já não há política de emprego, nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos empregáveis ou requalificáveis.

A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) surge, nesse contexto, estabelecida no ano de 2010, para prover recursos a ser aplicados em auxílios financeiros para alunos de instituição de educação superior, oriundos das escolas públicas e que comprovem situação de vulnerabilidade social, e com aspectos de uma política focalizada, de acordo com Laurell (2002).

Todas as políticas instituídas no país no final do século XX e início do século XXI são permeadas por contradições, em vista do contexto político, econômico e social em que o Brasil está inserido, bem como dos grupos que lutaram em torno da efetivação de certos direitos constitucionais, como é o caso do acesso e permanência na escola, instituído na CF (1998) e ratificado na LDB (1996). A assistência estudantil reflete essas contradições de um Estado que na história do país esteve a favor das elites e passa a ser pressionado a promulgar a política para mudar o cenário de evasão e retenção identificado no ensino superior pelos estudantes e associações universitárias, que se organizaram em prol deste direito, como é o caso do FONAPRACE.

Para Souza (2017), apesar das contradições, é nos marcos legais da educação que se encontram as bases para o surgimento e a materialização da assistência estudantil, concebendo-a não apenas como mera provisão material, mas com um sentido formador e transformador, em

que os estudantes atendidos pelos programas passam a encarar a educação como um espaço de autossuperação de sua condição social limitada, já que historicamente não ingressariam na instituição de nível superior. Com essa possibilidade de permanência, reconhecem a situação de carência social, rompem com ela e a transformam.

Coelho e Garcia (2016) consideram que as políticas de apoio à permanência escolar são as de transferência de renda e de progressão automática, lançadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas e intensificadas no governo Lula, que transformou o programa Bolsa Escola em Bolsa Família.

A presidente Dilma Rousseff manteve esse programa, vinculando-o à permanência escolar do estudante para ter direito ao benefício, sendo classificada assim como uma política de apoio à permanência escolar. O programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e caracteriza-se como um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Porém, não se limita a esse nível de ensino:

Essa política financeira de apoio à permanência escolar não se resume apenas à Educação Básica. Na Educação Profissional, em específico na Rede Federal de Ensino, há a política de apoio ao estudante regulamentada pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Este Plano consiste de ações de assistência estudantil que são executadas por instituições federais de ensino superior, inclusive os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, devido às suas especificidades. (COELHO; GARCIA, 2016, p. 6).

Porém, de acordo com as legislações que amparam os programas mencionados e estudos acadêmicos, não podem restringir-se a apenas repasse de valores financeiros, mas precisam estar articuladas com um projeto educativo no interior das instituições educacionais públicas (MARTINS, 2017; SOUZA, 2017).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil é um marco histórico das políticas públicas de assistência estudantil e, em seus objetivos, visa a democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

No meio social e institucional há em torno desse direito certa desqualificação, pois as políticas dessa natureza não trariam contrapartidas que são referendadas no mérito competitivo, o que, para Souza (2017), não desqualifica o mais vital dos direitos, que é o direito incondicional à vida e à participação cidadã. Tal desqualificação é fruto do pensamento neoliberal, atualmente

dominante, para o qual ao Estado não caberia a proteção social, pois impediria as pessoas de sustentar-se.

No âmbito dos institutos federais de educação, para Souza (2017), a assistência estudantil deve ser repensada, pois essas instituições se propõem a pensar uma educação voltada para as classes historicamente destituídas de direitos e têm, como seu objetivo, formar quadros para o mundo do trabalho. Por esse viés a assistência estudantil contribuiria para o empoderamento educacional, o que é tido como um direito, não como benesse.

Tanto é assim que nos institutos, de acordo com Taufick (2013), há quanto a essa política certa diferença em relação às universidades, uma vez que estas apresentam uma história em relação às lutas por políticas de assistência estudantil, as quais vinham mobilizando-se pela sua consolidação enquanto política de estado. No caso dos institutos, principalmente por se encontrarem em um tipo de organização administrativa instituída há pouco tempo, iniciaram sua consolidação a partir do lançamento do decreto. Isso significa que, enquanto as universidades já possuem um histórico de trabalho sobre a assistência, os institutos estão iniciando o trabalho de conhecer o perfil do seu aluno e identificar as características locais dos municípios onde os campi estão construídos. Isto tem sido ponto permanente de discussão dentro do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

O Plano Nacional de Assistência estudantil (2010) ainda é uma política nova e acarreta desafios na sua implementação diante das dinâmicas internas e externas das políticas sociais materializadas nas instituições educacionais. A referida política, no contexto brasileiro, vem sendo construída em meio às discussões e práticas desenvolvidas ao longo da história, materializando-se em iniciativas pontuais e fragmentadas restritas às instituições isoladas e aos escassos recursos, e ganhou legitimidade quando foi transformada em política pública nos anos 2000 (DUTRA; SANTOS, 2017).

Mesmo sem apresentar uma forma tão clara e definida de política pública, advém da década de 1930, período de ampla organização e luta dos movimentos dos trabalhadores da educação por um projeto de universidade, o qual divergia do modelo pensado para ela pelas elites e grupos religiosos ligados à Igreja Católica.

Por meio do decreto 19.851/31, Getúlio Vargas instituiu pela primeira vez medidas de assistência aos estudantes considerados pobres, por meio da concessão de bolsas de estudo. Mas foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1934, que houve a destinação de recursos do fundo público para pagamento de auxílios aos estudantes que não possuíam condições financeiras mínimas. (MARTINS, 2017, p. 36).

A referida política tem raízes no período correspondente ao final da República Velha. No território nacional, as primeiras práticas de assistência estudantil remontam à década de 1930, atreladas à criação das primeiras universidades, e constituíam mecanismos emergenciais e focalizados que se inserem na agenda educacional brasileira em virtude da demanda de escolarização da classe trabalhadora. Ações como as de alimentação e moradia estavam associadas à política com o objetivo de auxiliar os estudantes com maiores dificuldades econômicas.

A luta para a política de permanência estudantil, no contexto da assistência estudantil, (DUTRA; SANTOS, 2017) fortalece-se com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em agosto de 1937, como fruto de uma tomada de consciência diante da necessidade de organização em caráter permanente e nacional da participação política estudantil, tornando-se o principal agente político para essa luta em prol da assistência estudantil.

No âmbito do Estado brasileiro, a assistência estudantil é regulamentada na Constituição de 1934, no artigo 157, inciso §2º, no qual se preveem recursos através de um fundo que “[...] se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1934 apud DUTRA; SANTOS, 2017).

Um avanço maior ocorre nas Constituições de 1946 e 1967: a educação passa a ser concebida como um direito de todos e a Assistência Estudantil torna-se obrigatória em todos os sistemas de ensino, conforme aponta o artigo 172: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946 apud DUTRA; SANTOS, 2017).

Porém, percebe-se que

A partir da década de 1960, haverá um maior amadurecimento da temática da AE no âmbito da sociedade civil à medida que ganhava forças o Movimento em prol da Reforma Universitária, desenvolvido pelos estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica responsável por encabeçar reivindicações em torno da democratização da universidade e da sociedade de maneira geral. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 152).

Já no período da ditadura militar, de 1964 em diante, essa luta ficou reprimida, com algumas tentativas de renascimento, mas sem sucesso, ressaltando o fato de que, até esse período, essas ações ficaram restritas para atendimento da elite do país, que podia ter acesso ao ensino superior. Os autores enfatizam que não havia um projeto em âmbito nacional voltado para a assistência no ensino superior.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um importante marco histórico que possibilitou o aprofundamento das discussões em torno da democratização do acesso e permanência nas universidades. Este documento representou um significativo avanço social e político para a sociedade uma vez que, pela primeira vez na história do Brasil, configuram-se as garantias dos direitos sociais, além de também contemplar o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 154).

De acordo com Dutra e Santos (2017), apesar da assistência estudantil atualmente assumir papel central no Estado brasileiro na estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais através da democratização do ensino superior, é relevante destacar que esse espaço foi conquistado por meio das lutas sociais encabeçadas pelo movimento estudantil e pelo FONAPRACE, entidades que são as principais envolvidas na luta por uma assistência estudantil como direito social e como uma política.

A institucionalização da assistência estudantil, para Nascimento (2014), está permeada de contradições nas IFES; apesar de reconhecer o avanço a partir da institucionalização do decreto do PNAES (2010), a autora considera que houve como resultado a inserção na agenda contrarreformista governamental, pois significou uma maior aproximação às orientações neoliberais para o governo federal. Aponta para a estruturação de uma assistência estudantil consentida, pois está articulada aos interesses dominantes, o que leva maiores desafios à disputa hegemônica entre os diferentes projetos educacionais.

A assistência estudantil consentida justifica-se pelo fato de o projeto historicamente defendido pelos movimentos sociais de educação ter sofrido mudanças substanciais no atual contexto de contrarreforma universitária. Representa um projeto restritivo por ser definido na agenda educacional dominante, comprometida por sua vez com a consolidação de uma universidade no modelo operacional e competitivo (NASCIMENTO, 2014).

Além disso, integra uma nova fase de expansão e estruturação da política, que faz parte das novas estratégias hegemônicas da classe dominante, e de sua representação na aparelhagem estatal, na tentativa de consolidar projetos educacionais coerentes com as demandas da mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento dos serviços e das relações sociais, solicitadas pelo capital para recompor as taxas de lucro; compreender as mudanças operadas no contexto da assistência estudantil deve partir da crítica a esse processo, como defende Nascimento (2014).

Para Nascimento (2014), neste contexto, e pelo cenário político dos anos 2000, a ausência da análise dos processos contrarreformistas em curso, em meio aos espaços em que a



assistência estudantil se expande e se reestrutura, restringe a compreensão dos limites dessa política no atual contexto de ofensiva conservadora que atinge a educação brasileira, pois se tem o enfraquecimento de um projeto de assistência estudantil articulado a um projeto educacional emancipador, única via para a superação dos limites de uma assistência estudantil consentida implementada no bojo da contrarreforma dos anos 2000.

Nascimento (2014) aponta para outra perspectiva de assistência estudantil, assim como a defendida pelo FONAPRACE (1993, p. 46): “um instrumento que garante condições para um bom ensino e para a produção de conhecimento científico”, a qual seria construída com a articulação dos movimentos da educação, buscando romper com ideário da assistência enquanto mecanismo que desvia verbas do ensino e da pesquisa, uma vez que no final da década de 1980 as ações de assistência estudantil eram vistas com descrédito e como gastos adicionais para o orçamento já insuficiente das IFES.

Entretanto, a realidade de como a assistência estudantil foi instituída nestas instituições aponta para o desenvolvimento da lógica produtivista que se fundamenta nos fatores de: priorização de indicadores quantitativos em detrimento de adoção de ações qualitativas para estruturação do programa; adoção de critérios mercadológicos de custo-benefício na avaliação do programa; otimização das vagas mediante desligamentos dos estudantes que não se adequem aos critérios estabelecidos, liberando vagas para os novos usuários (NASCIMENTO, 2014).

Ao mesmo tempo, em meio a esse contexto ocorrem embates por meio de movimentos estudantis e do quadro de profissionais que gerem a política no interior dessas instituições, vítimas das exigências produtivistas que requerem o cumprimento de metas de atendimento, fragmentação dos programas e maior frequência de lançamentos de editais, e das dificuldades de intervenções pedagógicas e menos restritas à operacionalização dos processos seletivos, para que de fato o projeto de assistência estudantil auxilie na mudança das estruturas desiguais que se refletem nas instituições educacionais (NASCIMENTO, 2014).

No contexto dos institutos, mais especificamente do IFPA, foco desta pesquisa, até recentemente se contava como única política de permanência o Programa Nacional de Assistência Estudantil; mas, como um reflexo de toda essa conjuntura em torno do uso de recursos e de sua otimização, ocorre a publicação do Relatório TCU (2012), que preconizou o desenvolvimento de políticas de permanência e, por conseguinte, a instalação da Política Institucional de Permanência e Êxito. A instalação dessa política dá-se a partir da análise realizada pelo órgão de controle dos gastos públicos, o Tribunal de Contas da União (TCU),

que em auditorias no ano de 2012 identificou, entre outras problemáticas, a dificuldade de permanência e êxito dos estudantes nos cursos de educação profissional e tecnológica<sup>27</sup>.

A auditoria teve como objeto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por seus 38 institutos, **justificando o grande aporte de recursos que recebem da União**. Na fase de elaboração e execução foram visitados os institutos federais do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais, de Pernambuco e do Sertão Pernambucano. A equipe de Brasília visitou o Instituto Federal de Goiás, na fase de planejamento da auditoria, e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, na fase de execução (TCU, 2012).

Foi diagnosticada a evasão como um dos fatores que requerem o desenvolvimento de políticas, pelos institutos federais, para a redução do número de alunos nessa situação. Constatou-se isso por meio de: a) pesquisa e coleta de dados; b) entrevistas com diretores e pró-reitores; c) grupo focal com professores; d) aplicação de questionário com 2.970 alunos de nível técnico e superior; e) pesquisa via Internet com 39 pró-reitores de ensino, com participação de 27 deles (69%); f) pesquisa via Internet com 34 pró-reitores de pesquisa e 32 pró-reitores de extensão, com participação de 46 deles (70%); g) pesquisa via Internet com 3.719 professores; h) requisição de documentos e de informações dirigidas às reitorias dos institutos; i) consultas a sistemas informatizados do MEC e dos institutos, bem como a bases de dados do INEP e do IBGE<sup>28</sup>.

Nesse contexto, o Relatório da Auditoria destaca:

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, **a educação profissional não foge a essa regra**, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos conclua seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. Em termos de estratégias de combate à evasão, será observado que muitas vezes a atuação dos *campi*, de determinado Instituto Federal, dá-se de forma isolada em relação aos demais. Constatou-se também oportunidade de

<sup>27</sup> A justificativa para a realização da auditoria decorre do fato de a educação profissional ser estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (TCU, 2012).

<sup>28</sup> O relatório, no item 2.1, “Relevância do tema”, destaca alguns elementos, como: o desempenho dos alunos da rede federal no Enem, o orçamento gasto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que chegou a R\$11,5 milhões no período de 2008 a 2012. Além da expansão, com destaque para a interiorização nesse processo, pode-se concluir que a expansão dos institutos federais tem sido pautada em critérios que envolvem, além da formação de mão de obra qualificada para atender à crescente demanda, um viés de redução de desigualdade regional e sub-regional, bem como de interiorização.

aperfeiçoar os instrumentos voltados ao acompanhamento periódico da elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos (p. 10).

Para vislumbrar o levantamento realizado na rede pelo TCU, tem-se a tabela abaixo:

**Tabela 2** - Número de alunos evadidos em curso, e concluintes por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Indicador / Tipo de Curso	Nível Médio		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio
Quantidade de Ciclos de Matrícula <sup>29</sup>	287	1.544	483
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	59.871
<b>Percentual de Evadidos</b>	<b>24,0%</b>	<b>18,9%</b>	<b>6,4%</b>
Percentual de Alunos em Curso	37,9%	49,3%	44,4%
Percentual de Concluintes	37,5%	31,4%	46,8%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do Relatório de Auditoria do TCU (2012).

Pode-se identificar, neste levantamento na tabela 2, a questão da evasão mais proeminente nos cursos de educação profissional de nível médio, na forma de oferta subsequente e no Proeja; sabe-se, a partir das experiências com a educação profissional e com estudos como o de Dore et. al. (2014), que os alunos desse tipo de oferta são, na maioria dos casos, oriundos de classes populares, bem como, em ambas as situações, caracterizam-se como um público adulto, são responsáveis pelo sustento da família, possuem uma jornada de trabalho extensa ou até mesmo alterável para o período noturno e fins de semana, sem disponibilidade de tempo para as atividades práticas e teóricas, na maioria dos casos chegam atrasados rotineiramente nas aulas, pois os horários dos cursos não observam essas especificidades.

Em relação ao percentual de concluintes, os quais permaneceram, destaca-se que, em todos os ciclos de matrículas, apresenta-se um número abaixo de 50% da quantidade de alunos nos cursos: **Proeja médio 37,5%**, **subsequente médio 31,4%** e **integrado médio 46,8%**. Isso remete para a discussão em torno das práticas educativas dessa modalidade de oferta, em que historicamente, como já apresentamos no item anterior, há a fragmentação dessas práticas e a prevalência da dualidade de ensino. Essas práticas precisam ser revistas a partir de uma perspectiva de formação humana integral e no rompimento das barreiras entre ensino técnico e médio. Lembre-se ainda que a Rede Federal de Educação Profissional, em muitas unidades,

<sup>29</sup> De acordo com o Relatório do TCU (2012), os Ciclos de matrícula representam uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado campus abrange todos os cursos (diurnos, noturnos, integrais e a distância) médios integrados de química ministrados nesse campus.

vem consolidando-se enquanto instituição de ensino a partir de 2008, pois tais unidades surgem no período, o que deve ser considerado na observação desses dados.

Após o relatório mencionado, há o estabelecimento do Acórdão nº 506/2013, em que o TCU recomenda à SETEC<sup>30</sup>, por meio dos institutos federais de educação, entre outras demandas, a realização de um levantamento que identifique os alunos com maior propensão a evasão na Rede Federal. Em linhas gerais, o presente acórdão estabelece a instituição de,

[...] em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) **levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão**; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc.); c) **análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão**; d) **garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos noscampi**; e) **o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores.** (p. 1, **grifos nossos**).

Preconiza-se com acórdão nº 506/2013 a necessidade de estabelecimento de um projeto amplo que possa enfrentar a problemática da evasão nos níveis do ensino ofertado por aquela rede, no interior de seus campi, além de criação de um projeto de cunho pedagógico e de fortalecimento das ações da assistência estudantil na adequação dos critérios do PNAES aos alunos que apresentam risco de evasão, bem como no desenvolvimento de ações de cunho pedagógico e que apresentem “vínculos” maiores com a instituição, como a questão de tutoria e monitoria, enfatizando a questão da contrapartida dos estudantes contemplados na política, como critica Nascimento (2014).

Tal exigência impulsionou, no ano de 2015, por meio da nota informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, o estabelecimento, nos institutos, dos Planos Institucionais de Permanência e Êxito (PPE). Nesse processo de elaboração do PPE, deu-se início, no mesmo ano no IFPA, à busca do diagnóstico dos alunos que ingressaram nos seus campi e se evadiram no período que compreende os anos de 2011 a 2014. A partir das orientações da nota técnica 138/2015 (SETEC), objetivou-se realizar um levantamento quantitativo das taxas de evasão, diagnosticar fatores qualitativos ligados à evasão do aluno e criar estratégias e ações de permanência e êxito para o estudante e, nessas estratégias, o fortalecimento do programa de assistência estudantil<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

<sup>31</sup> A nota informativa estabelece que todos os 38 institutos federais do país e seus respectivos campi construam o seu plano de permanência e êxito, com o diagnóstico dos alunos em situação de evasão no período de 2011-

No IFPA, institui-se a Resolução nº 513 (IFPA, 2018) – Plano Institucional de Permanência e Êxito do IFPA (PPE) –, com o diagnóstico quantitativo e qualitativo da instituição do período de 2011/2014, em 8 campi que atenderam às orientações da nota informativa nº 138/2015. O Plano apresentou os dados do nível médio e superior (ambos dos cursos presenciais), atingindo 100 estudantes por ano de oferta, apresentou as taxas de evasão e retenção e apontou para estratégias de enfrentamento desse quadro.

**Tabela 3** – Indicadores de permanência e êxito, por ano, 2011 a 2014

Indicador	Ano			
	2011	2012	2013	2014
Taxa de Retenção	29,9	43,13	45,15	58,68
Taxa de Conclusão	8,01	10,33	13,32	12,45
Taxa de evasão	13,41	12,17	13,44	8,78
Taxa de reprovação	0,01	0,09	0,13	0,27
Taxa de matrícula continuada regular	57,01	47,64	39,76	34,10
Taxa continuada retida	21,57	29,78	33,34	44,41
Taxa de efetividade acadêmica	14,10	20,9	21,52	14,04
Taxa de saída com êxito	37,38	45,73	49,54	57,92
Taxa de permanência com êxito	65,02	57,96	53,09	46,54

**Fonte:** Plano Institucional de Permanência e Êxito do IFPA (2018).

A tabela 3 apresenta dados pontuais em relação à questão da retenção, evasão, reprovação no âmbito do IFPA. Observam-se taxas de retenção com um crescimento que variou de 29,9 no ano de 2011 a 58,68 no ano de 2014. Em relação às taxas de evasão, estas apresentam uma redução no período estudado. Já a taxa de reprovação é mínima, o que pode estar relacionado ao período mínimo e máximo que estudante tem para integralizar o curso, que no caso do IFPA varia de 3 a 5 anos de acordo com o nível de ensino e o regime letivo semestral (cursos superiores e subsequentes ao médio) ou anual (para os cursos integrados). Nesse mesmo plano há o indicativo de que os dados foram retirados do SISTEC e que o sistema não expressa as atualizações procedidas pelos campi.

Além do diagnóstico quantitativo, o PPE também fez o levantamento dos fatores qualitativos das causas da evasão e retenção, tendo-se identificado que as principais causas da evasão e retenção são:

---

2015, e a partir de então sejam criadas metas e estratégias de ações para o retorno acadêmico desses alunos que se evadiram no período, bem como para prevenção dessa problemática.

- Falta de identificação com o curso;
- Falta de aulas práticas nos cursos;
- Ser responsável pelo sustento da família;
- Desemprego;
- Greves dos servidores.

Observa-se que fatores externos e internos integram o quadro de causas de evasão e retenção no IFPA. Tais dados levam a questionar como está sendo pensada a oferta dos cursos no IFPA, se está levando em consideração os arranjos produtivos locais, previstos na lei de criação do instituto (2008). Observam-se as dificuldades estruturais que impossibilitam atividades práticas no curso, em uma instituição que se propõe a formar indivíduos para áreas que preconizam experiências escolares dessa natureza para a inserção profissional. Outros fatores relacionados às taxas em questão são os de custo financeiro, que influenciam a permanência dos estudantes nos cursos, preconizando ações de custo político, social e institucional.

Tal levantamento aponta que as principais causas da evasão são, de acordo com pesquisa de Bastos e Gomes (2014, p. 10):

Desmotivação e desinteresse (principal causa apontada por 57,9% dos alunos evadidos), necessidade de trabalhar, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, as longas distâncias entre a escola, a residência e o local de trabalho, falta de base teórica, insatisfação com o curso, com os professores e com a política pedagógica, escola não atrativa, clima hostil entre os alunos, falta de conhecimento sobre a área escolhida e até a possibilidade/interesse de ingressar no ensino superior foram as causas que motivaram a evasão do alunado dos cursos técnicos do CEFET-RJ entre os anos de 2009 e 2011.

Na pesquisa para o PPE foi solicitado que os alunos apontassem ações preventivas para a evasão, elencadas em ordem crescente:

- Capacitação do corpo técnico e docente;
- Ampliação das ações da assistência estudantil;
- Melhoria do acompanhamento da equipe pedagógica junto à coordenação de curso;
- Melhoria do acompanhamento psicológico;
- Ampliação das possibilidades de estágio.

Conclui-se que há a necessidade de o IFPA investir em cursos de capacitação e formação continuada, para os seus servidores técnicos e docentes, que enfoquem a natureza da instituição – que é ofertar educação profissional e tecnológica –, uma vez que há docentes com formação em cursos superiores de tecnologia e bacharelado que não abordam em seus

currículos o trato da docência, além daqueles que vêm dos cursos de licenciatura, cujos currículos não apresentam vínculos com a educação profissional de nível médio.

Notou-se, com a experiência da pesquisadora no IFPA, que em 2017 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação iniciou a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional, com foco nos docentes que não possuem licenciatura; e a Pró-Reitoria de Ensino, desde 2015, promove encontros e cursos de capacitação para os servidores das equipes de ensino, como Assessoria Pedagógica, Secretaria Acadêmica e coordenadores de curso.

Diante do exposto, cabe-nos relacionar a problemática da permanência escolar com a estrutura educacional brasileira e com as políticas, nem sempre igualitárias, pois, ao longo da década de 1980, se investigou a questão do fracasso escolar na escola básica, porém muito pouco tem sido feito para o enfrentamento do problema (SOUZA, 2007). Caminha-se cada vez mais para o processo de exclusão social, com práticas escolares excludentes e seletivas (ARROYO, 2002).

Os alunos dos cursos de educação profissional de nível médio são em grande parte oriundos das classes populares, com pouco poder aquisitivo, estão na linha da pobreza e com grande vulnerabilidade social, o que reflete a história da educação profissional, com seu foco na formação de mão de obra trabalhadora para atender às demandas do mercado e da economia do País.

Além de apresentarem essas características, que se relacionam, dentre outros fatores, à questão socioeconômica dos indivíduos, no Relatório de Gestão (IFPA, 2016), a partir do número de alunos matriculados por renda per capita familiar, identificou-se que cerca de 81% das matrículas, de um total de 3.485, representam estudantes que se encontram na faixa **inferior** a um salário mínimo e meio por pessoa, sendo esta uma pré-condição para o desenvolvimento de ações de apoio à permanência escolar.

Dessa forma, as políticas de permanência na educação profissional de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são uma problemática social que envolve governantes, gestores escolares, corpo técnico-administrativo e pedagógico, professores e coordenadores de cursos, pelos investimentos que são dispensados para essa oferta, bem como em relação à necessidade de inclusão educacional de todos.

Nas abordagens sobre o enfrentamento da evasão escolar na perspectiva da escola, compreender, orientar e acompanhar o jovem no importante momento em que se procede à sua primeira escolha no campo da educação profissional é uma significativa possibilidade de reduzir as taxas de abandono e outros tipos de fracasso escolar, reconhecendo-se que o processo de prevenção da evasão é complexo, de difícil execução e requer a participação dos diferentes

agentes sociais, para a identificação precoce dos alunos que podem evadir-se e para o acompanhamento individual dos estudantes em risco (FINI; DORE; LÜSCHER, 2013).

Para tanto, as políticas de permanência de educação profissional precisam ser implementadas nas diferentes esferas de educação – municipal, estadual e federal –, de modo que todos aqueles sujeitos presentes no ambiente escolar possam ter direito a uma formação humana e integral a coadunar com um percurso formativo que possibilite alcançar o sucesso escolar e sua inserção socioprofissional.

Diante do exposto, os marcos legais da educação profissional apontam para a descontinuidade de políticas para a modalidade, pelos interesses das classes dominantes e de atenção às demandas do mercado, que sempre prevaleceram na execução das normativas e da implementação da modalidade nas instituições escolares públicas e privadas. No âmbito da rede de educação profissional e tecnológica, têm-se a prerrogativa de democratizar o acesso à modalidade a partir da expansão da rede, com novos sujeitos incluídos, em vista também das legislações que estabeleceram o percentual de 50% de ingresso para alunos oriundos da rede pública de ensino. Assim como nas universidades, os institutos foram contemplados com os recursos do PNAES (2010), com a prerrogativa de adequar o decreto do PNAES (2010) às especificidades de seus cursos, da educação profissional de nível médio à pós-graduação.

Dessa forma, cabe situar como foram implementadas as políticas de permanência no Instituto Federal de Educação do Pará, na busca de identificar as normativas institucionais que orientam sua implementação no interior do Campus Abaetetuba.



### **3 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA**

A presente seção contextualiza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), na intenção de destacar aspectos históricos e suas características no que concerne à oferta da educação profissional; apresenta o Campus Abaetetuba e as características e objetivos dos cursos de educação profissional de nível médio; identifica a implementação do PNAES (2010) por meio da instituição da política institucional de assistência estudantil no período de 2012-2017; e focaliza a experiência do Campus Abaetetuba com a política, no período citado, na intenção de atender ao objetivo da pesquisa de apresentar as orientações para o desenvolvimento das políticas de permanência estudantil no IFPA.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA**

O IFPA, como já mencionado, é resultado da integração de instituições pela promulgação da Lei nº 11.892, de 19 de dezembro de 2008; as instituições integradas eram o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFC) e de Marabá (EAFMB), todas atuando na oferta de educação profissional há mais de 100 anos – com exceção da EAFMB.

O CEFET Pará, antes de adquirir esta denominação, teve outras diversas, mas sempre com o propósito de formar cidadãos para o mundo do trabalho por meio da oferta de educação profissional. Conforme o PDI do IFPA (2014), sua primeira denominação foi Escola de Aprendiz e Artífices, criada por decreto do presidente Nilo Peçanha em 1909 e instalada em 1910; uma das dezenove escolas criadas no período pelo então presidente, compreendia o ensino primário com oferta de cursos de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria.

Essas escolas foram instaladas nas capitais dos estados da República, destinadas ao ensino primário profissional, primário gratuito, instituídas de 1º de janeiro a 1º de outubro de 1910. A finalidade era formar operários e contramestres, por meio do ensino prático e conhecimento técnico necessário aos menores que pretendiam aprender um ofício nas oficinas de trabalhos manuais ou mecânica, mas convenientes ao estado em que estavam instaladas, com consulta, quando possível, às indústrias da região (BASTOS, 1988).

O vínculo com as indústrias e o comércio ficou mais evidente a partir de 1926, com a Lei da Consolidação, conforme a qual o ensino oferecido deveria estar vinculado ao trabalho,

de utilização imediata, que consistia em autorizar os diretores a aceitar encomendas de repartições públicas ou particulares, por meio do fornecimento de matérias-primas e despesas pelos interessados.

No contexto do estado do Pará, a sua instalação deu-se em prédio do governo estadual cedido à União, no qual foram instaladas cinco oficinas de marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria, com estrutura precária, com falta de máquinas, atendendo a meninos de dez a treze anos (BASTOS, 1988).

Essas escolas, para Bastos (1988), apresentavam diferenciação das demais, uma vez que formavam uma rede de ensino mantida por particulares, pelo sistema estadual e federal, estavam submetidas a uma legislação específica, possuíam currículos e metodologias didáticas próprias, consolidando-se como modelo de ensino técnico no país.

Após ter-se instalado e funcionado em diversos locais, precários na maioria dos casos, apenas em 1932 se pôde contar com instalações próprias, mas com problemas relacionados à falta de equipamentos e professores, currículo extenso puramente livresco, falta de professores preparados para ministrar matérias especializadas do curso profissional, além de um grande índice de evasão (BASTOS, 1988).

Em 1937, por meio da organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, passou a Escola de Aprendizes e Artífices a chamar-se Liceu Industrial do Pará, e posteriormente, em 1942, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial do Pará, recebeu a denominação de Escola Industrial do Pará. Anos depois:

Em 1959, a Escola Industrial de Belém transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. A partir de 1966, passou a atuar no ensino profissional em nível de 2º grau, o atual ensino médio, concomitantemente com a gradativa extinção do curso ginásio-industrial. Com essa mudança, o centro passou a chamar-se Escola Industrial Federal do Pará. Em 1967, pela primeira vez, a instituição admite a matrícula de alunos do sexo feminino. (BASTOS, 1988 apud PDI/IFPA, 2014, p. 14).

A instalação da Escola Industrial Federal do Pará coincide com a instalação do prédio onde hoje fica localizado o IFPA Campus Belém. Em 1999 torna-se CEFET, passando a ofertar cursos profissionalizantes e cursos superiores de tecnologia. De acordo com Araújo (2007), essas escolas sofreram mudanças profundas na forma e no conteúdo de suas práticas formativas, impactadas pelas políticas estatais da década, como o Decreto 2.208/97, do Programa de

Expansão da Educação Profissional (PROEP), e os Referenciais Curriculares Nacionais, que pautavam sua prática no conceito de empregabilidade e na noção de competência<sup>32</sup>.

Já a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal tem sua origem nas políticas implementadas na República Velha ou Primeira República, em que foram criados mais de 20 Patronatos Agrícolas (PDI/IFPA, 2014); objetivaram minimizar um problema que estava inflamando-se nos centros urbanos: o da infância abandonada e de famílias que tinham dificuldade de manter seus filhos menores (MOURA, 2007):

No Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata foi fundado no primeiro dia de dezembro de 1921, pelo Decreto nº 15.149, na Ilha de Caratateua – Outeiro, município de Belém. A localização dessa instituição tinha o objetivo de cumprir o objetivo principal deste estabelecimento de ensino, ou seja, um local distante dos centros urbanos a fim de que os menores ficassem em regime de reclusão para que com as práticas do trabalho no campo e a formação moral pudessem se readaptar ao convívio social. (PDI/IFPA, 2014, p. 15).

De acordo com o PDI/IFPA (2014), desde sua criação, há mais de 87 anos, a mencionada escola agrotécnica já passou por inúmeras modificações, destacando-se que na década de 1930 a 1960 foi denominada Escola de Iniciação Agrícola, Escola de Mestria Agrícola e Ginásio Agrícola Manoel Barata, passando, nesse período de formação correccional, a oferecer ensino voltado para a qualificação de mão de obra, proporcionando a formação de operários agrícolas e mestres agrícolas.

Foi apenas na década de 1970 que o Colégio Agrícola Manoel Barata se mudou definitivamente para Castanhal, acentuando nesse período a formação tecnicista. Com a adoção do Sistema de Escola-Fazenda (SEF), caracterizava-se como uma metodologia que tinha um princípio curricular: “Aprender a fazer e fazer para aprender”.

Em 1979, por meio do Decreto nº 83.935, passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA e, de acordo com o PDI/IFPA (2014), a instituição consolidou o ensino técnico e deixou de atender ao ensino colegial e ginásial, passando a formar técnicos de nível médio em agropecuária, em atenção à Lei nº 5.692/71 e ao Parecer nº 45/72.

Em relação à Escola Agrotécnica Federal de Marabá, sua origem é marcada no movimento e organização da luta camponesa por reforma agrária e pela constituição de condições adequadas ao desenvolvimento e sustentabilidade de produção familiar no Sul e Sudeste paraense:

---

<sup>32</sup> Esse mesmo período marca no âmbito do CEFET-PA as denúncias de corrupção envolvendo gestores e interventores, o que dificultou o debate e o desenvolvimento de projetos educativos, pois se desenvolvia uma gestão centralizada e populista (ARAÚJO, 2007).

Essa luta tem como conquista mais visível a instituição de aproximadamente 500 projetos de Assentamentos da Reforma Agrária para atender 80.000 famílias. Dessa forma, a Agrotécnica de Marabá surgiu, também, como uma forma de contribuir com o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), especialmente no tocante à formação de profissionais, geração e difusão de conhecimentos para atender a demanda da Agricultura Familiar e Comunitária. (PDI/IFPA, 2014, p. 17).

De acordo com o referido documento institucional, a experiência de educação profissional no Sul e Sudeste do Pará teve como meta a sua inserção numa luta maior do campesinato por terra e o desenvolvimento de condições de se estabilizar por meio do diálogo de saberes entre a academia e os conhecimentos populares, de modo que se permitisse a conformação de sistemas produtivos mais sustentáveis.

Hoje o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá constituem os campi Belém, Castanhal e Marabá Rural. Com o projeto de expansão da Rede Federal, foram incluídos os campi Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba, Rural Marabá, Industrial Marabá, Tucuruí e Santarém; posteriormente, Breves integrou-se à instituição. Na atual expansão, iniciada em 2013, implantaram-se os campi Óbidos e Parauapebas; e, em processo de implantação, estão Ananindeua, Cameté e Paragominas; também integra a instituição o campus avançado Vigia.

O IFPA, com a sua criação no ano de 2008, propõe-se a ofertar a educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino, em um processo denominado *verticalização do ensino*, trazendo consigo modificações e desafios em virtude da necessidade de repensar sua proposta educacional para atender às demandas regionais onde os campi estão inseridos.

Nesse sentido, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (IFPA, 2017), os institutos federais de educação possuem as seguintes características:

- **Organização pedagógica verticalizada;**
- Atuação dos docentes em diferentes níveis de ensino;
- Discentes compartilhando diversos espaços de aprendizagem;
- Estrutura multicampi;
- Compromisso de intervenção nas realidades e demandas locais;
- Articulação necessária a outras políticas sociais – constituição do Observatório de Políticas Públicas;
- Superação da educação profissional como mera instrumentalizadora de pessoas para concepções unicamente ditadas pelo mercado.

Destaca-se nas características do IFPA a verticalização pedagógica, a qual perpassa os diferentes níveis e modalidades e formas de ofertas nos institutos, como previsto na Lei nº 11.892/2008. Os institutos, ao abrangerem parte da educação básica e da educação superior em todos os níveis, requerem que as bases pedagógicas e os itinerários formativos dos cursos sejam interligados, de forma que se possibilite que os docentes atuem nos diferentes níveis de ensino,

bem como que os alunos de todos os níveis de ensino possam dar continuidade a seus estudos no nível superior, contando com as mesmas bases pedagógicas formativas e os espaços de aprendizagem, na perspectiva de integração entre saberes específicos para produção do conhecimento e da intervenção social (PACHECO, 2011; IFPA, 2017).

Destaca-se que a pretensão com essa organização curricular é favorecer, aos profissionais de educação que ali atuam, um espaço ímpar de construção de saberes, pois têm a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada da educação básica até a pós-graduação, trazendo a educação profissional como paradigma nuclear, sedimentando o princípio da verticalização (BRASIL, 2008b).

Em face da história e origem do IFPA, que na maior parte de seu tempo atendeu à classe popular e excluída socialmente, que custou a se consolidar como instituição educativa no estado, em vista das questões de cunho estrutural e pedagógico, sua história adquire um caráter distinto com a transformação e agregação de suas unidades em 2008, expandindo-se nas 18 regiões do estado. Traz para o seu interior o desafio de incluir os indivíduos dessas regiões, trabalhadores e filhos de trabalhadores, por meio da oferta de educação profissional e tecnológica. E nesse contexto se insere o Campus Abaetetuba.

### 3.1.1 O IFPA Campus Abaetetuba: breve contextualização

O IFPA Campus Abaetetuba nasceu com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 e foi implantado em 20 de outubro de 2008, com oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações e Informática, e técnico subsequente ao ensino médio: Informática, Aquicultura, Pesca e Saneamento, todos em regime regular. Justificam-se os motivos de sua implantação:

Foram vários os motivos que levaram à busca pela implantação do [...] *Campus*, no município [...], dos quais podemos destacar: a intenção do Governo Federal de ampliação da oferta de vagas para o segmento da Educação Profissional; o **manifestado interesse da comunidade da região** [...]; a necessidade de formação de profissionais que atendam à demanda do setor produtivo da região apoiando a economia e buscando, em conjunto, o desenvolvimento socioeconômico, local e regional. (IFPA CAMPUS ABAETETUBA, 2013, p. 6).

Atualmente o campus oferta os seguintes cursos: subsequentes em Aquicultura, Edificações, Informática, Meio Ambiente, Pesca, Saneamento, Segurança do Trabalho; cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações, Informática, Mecânica, Meio Ambiente,

Manutenção e Suporte de Informática; Cursos EAD e o Curso Superior em Ciências Biológicas.<sup>33</sup>

A forma de ingresso nos cursos do campus, assim como em todas as instituições da Rede Federal, é por meio de processo seletivo, com atenção à Lei de Cotas (Lei nº 1211/2012), que prevê a reserva de 50% das vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas, no caso de ingresso nos cursos de nível médio integrado – e o ensino médio para quem pleiteia cursar os cursos subsequentes –, com renda familiar de até um salário mínimo e meio, com previsão de reservas de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (IFPA, 2015).

Essa unidade do IFPA está localizada no interior do estado do Pará, no município de Abaetetuba, que conta com mais de 141.100 habitantes, sendo 82.996 localizados na área urbana e 58.104 na área rural, distribuídos em uma área de 1.610,603 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). É composto por ilhas bastante povoadas. Um dado importante é que a população com rendimentos mensais de até um salário mínimo representa 52,6 %.

O município de Abaetetuba, onde o campus está localizado, teve origem em um povoamento à margem do rio, o que contribuiu para uma rica identidade cultural, seja como provedor de fonte de renda ou modal de transporte, uma vez que a tradição dos povos ribeirinhos tem a embarcação fluvial como o principal meio de transporte e a pesca como atividade econômica de sobrevivência; a ocupação predominante de seus moradores envolve atividades extrativistas e a agricultura (IFPA CAMPUS ABAETETUBA, 2017).

O município de Abaetetuba pertence à Mesorregião do Nordeste paraense e à microrregião de Cametá, que compreende os municípios de: Abaetetuba, Baião, Barcarena, Acará, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Tailândia, Oeiras do Pará, Mocajuba e Moju, onde se constata alta carência no número de profissionais das áreas técnicas, tecnológicas e licenciaturas (IFPA CAMPUS ABAETETUBA, 2013). Serão apresentadas as características apenas dos municípios de Barcarena, Igarapé-Miri e Moju, em vista de sua proximidade.

No setor industrial, localizado em Barcarena, município da região, situam-se indústrias que lidam com a mineração e representam 67,2% na composição do produto da região; no setor econômico de serviços, as atividades predominantes foram administração pública 41%, transporte 18%, aluguel 12% e comércio 10%, sendo que os principais segmentos

---

<sup>33</sup> Dados coletados no site do campus: <<http://abaetetuba.ifpa.edu.br>> em novembro de 2017. Sabe-se que o campus oferta cursos de formação inicial e continuada – cursos Fics.

comercializados foram combustíveis, carnes bovinas, móveis e bebidas (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011).

Já o município de Igarapé-Miri, que se estende por 1.996,8 km<sup>2</sup> e contava com 58.077 habitantes no último censo (2010), tem densidade demográfica de 29,1 habitantes por km<sup>2</sup> no território. Vizinho dos municípios de Moju e Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri se situa a 24 km a sul-oeste de Moju. O percentual da população com rendimento nominal mensal de até um salário mínimo e meio em 2010 era de 55,3%.

A região conta também com o município de Moju, que tem população de 70.018 habitantes (IBGE, 2010), e apenas 10% da população era considerada ocupada no município; considerando-se domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 50,2% da população nessas condições, o município é servido pelo rio Moju, que nasce no município de Rondon do Pará, com o qual o município faz limite a Sudeste. O rio Moju toma a direção sul-norte-nordeste, retoma a posição norte-leste, norte e nordeste, desaguando no rio Guairá, já no município de Barcarena.

De acordo com o PPC do Curso Técnico em Informática (2013), o campus desenvolve uma conduta articulada ao contexto do qual faz parte, à vocação produtiva do seu lócus, à busca de inserção de mão de obra qualificada e ao monitoramento permanente do perfil socioeconômico, político-cultural e ambiental da região abrangida.

Atende à prerrogativa da lei de criação dos institutos, Lei nº 11.892:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (IFRN, 2009, p. 8).

Diante disso, o IFPA Campus Abaetetuba, como local de pesquisa das políticas de permanência, apresenta-se como promotor de educação que se volta para as demandas locais de desenvolvimento e recebe alunos das diferentes localidades e bairros que fazem parte do município-sede do campus, bem como de municípios vizinhos, de sua área de abrangência. Dessa forma, expõem-se, a seguir, os cursos de educação profissional de nível médio, para melhor compreender as suas características e modalidades de oferta na instituição.

### 3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA

A educação profissional de nível médio é regida pela Resolução nº 06, de 20 de dezembro de 2012, que define as suas diretrizes, concebendo-as como um conjunto articulado de princípios e critérios que precisam ser observados pelos sistemas de ensino na oferta da educação profissional; tal resolução vem aprimorar as orientações em relação ao que determina o Decreto nº 5.154/2004, na alteração da LDB, Lei nº 9394/1996.

De acordo com o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida: “nas formas *articuladas* e *subsequente* ao ensino médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a esta etapa da educação básica” (p. 1, grifos do texto original).

No artigo 4º explica-se que a educação profissional técnica de nível médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos, e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Em relação à forma de oferta, no Título II – Organização e planejamento, Capítulo I – Formas de Oferta da Resolução 06/2012 (p. 03), no artigo 7º, explicam-se as características da forma de oferta articulada e subsequente ao ensino médio:

I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

O documento citado, no artigo 8º, possibilita a oferta na forma articulada, na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante, em instituição de ensino distinta, desde que



exista um projeto pedagógico unificado, por meio de convênio, que possibilite o desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado de forma integrada. Além disso, possibilita atender simultaneamente aos objetivos da educação básica, do ensino médio, da educação profissional e tecnológica, das diretrizes em questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e as Diretrizes Complementares Desenvolvidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em se tratando da forma de oferta subsequente, no artigo 9º, caso haja um diagnóstico avaliativo que justifique a necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica, para complementar e atualizar estudos em consonância com o respectivo eixo tecnológico<sup>34</sup> e o perfil do profissional de conclusão.

Nos documentos institucionais do IFPA, identificamos essa organização em relação à oferta da educação profissional de nível médio, no Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2017), documento recente que buscou apresentar o ensino no contexto da instituição. O item 6, que trata da organização didático-pedagógica, apresenta as modalidades:

- Integrada regular, para quem já tenha concluído o ensino fundamental;
- Integrada na Modalidade EJA, para jovens maiores de 15 anos e adultos que já tenham concluído o ensino fundamental;
- Concomitante para quem estiver cursando o ensino médio em outras instituições de ensino;
- Subsequente, para quem já tenha concluído o ensino médio.

O IFPA Campus Abaetetuba oferta os cursos de educação profissional de nível médio na forma integrada ao ensino médio e subsequente.

Nesta leitura, percebe-se que o IFPA busca romper com a dicotomia da educação brasileira, entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, conforme prevê a Lei nº 11.892/2008, de criação dos institutos federais, e expressa no PPI (2017, p. 67-68):

Os cursos técnicos de nível médio ofertados no IFPA, de acordo com as legislações que regulamentam a Educação Básica e a Educação Profissional, têm como objetivo formar cidadãos para exercer uma educação como profissionais técnicos de nível médio, com uma sólida educação básica articulada com o trabalho, a ciência, a cultura

---

<sup>34</sup> De acordo com o parágrafo 2º do artigo 3º, o eixo tecnológico permite itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesse dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas dos seus sistemas de ensino para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio.

e a tecnologia. A formação cidadã significa a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que o são para o trabalho intelectual – a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica segregadora advinda do modelo capitalista.

Nesse mesmo documento, destaca-se que o instituto prioriza a oferta de cursos integrados ao ensino médio, em atenção ao que prevê a lei de criação dos institutos, propondo como concepção dessa integração a reafirmação da superação do ensino tradicional com foco em um novo paradigma, que supere a sobreposição entre campos de conhecimento e campos de profissionalização, e considere a articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimento específico e o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, necessários para a manutenção da autonomia e dos saberes requeridos para o exercício da laboridade.

Entretanto, apesar das controvérsias em relação à oferta de cursos subsequentes e concomitantes, que estariam contra a proposta de uma formação integral, Moura (2010) destaca que a oferta dos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, destinados a quem já concluiu o ensino médio, como já destacado, justifica-se por haver muitos jovens e adultos que concluíram o ensino médio propedêutico de baixa qualidade e não foram para o ensino superior, nem têm condições de inserir-se em atividades complexas, entre as ocupações de nível médio.

Assim, diante dessas distorções, fruto da incapacidade do Estado de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar a inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros. São jovens que bem cedo engrossam o número de trabalhadores no mercado de trabalho, em condições cada vez mais precárias, pois:

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante que nas regiões de capitalismo avançado, onde, de uma ou outra maneira, passou-se pelo estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo em meio à crise atual. No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA, 2015, p. 1071).

Na maioria dos casos, aos jovens das classes desfavorecidas economicamente, uma das opções, quando conseguem passar pela barreira da escolarização obrigatória, concluindo a educação básica, é o ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma de oferta subsequente, sendo essa uma das poucas opções que podem vir a contribuir para reduzir os efeitos da exclusão social, cada vez mais perversa no Brasil.

Em relação ao ensino médio integrado<sup>35</sup>, é oferta prioritária dos institutos, fruto das reivindicações históricas dos movimentos em favor de uma formação integral, politécnica e unitária (MOURA, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A proposta desse ensino médio carrega as expressões de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para cumprir as exigências do mercado de trabalho, mas:

A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Ciavatta e Ramos (2012), a expressão representa muito mais que uma forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional: ela busca recuperar, no atual contexto histórico e das correlações de forças entre as classes sociais, *as concepções de educação politécnica, educação omnilateral*<sup>36</sup> e *escola unitária*, em disputas por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na Lei nº 9394/96 aprovada.

Na perspectiva de escola unitária, demarca-se o contraponto com a escola ‘única’ da concepção liberal<sup>37</sup>, que preconizava o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho. A escola unitária coaduna com a proposta de escola única do trabalho, originária da concepção socialista de educação, que prevê o desenvolvimento multilateral do indivíduo (MACHADO, 1989).

E tem como precursor o ensino politécnico, de preparação multitécnica do homem, o único capaz de dar conta, para Marx, do movimento dialético de continuidade-ruptura, de modo que existiria uma articulação com a tendência história de desenvolvimento da sociedade; seria uma ferramenta de transformação, ao mesmo tempo que:

---

<sup>35</sup>A expressão começou a ser utilizada por educadores que se posicionaram como contrários à reforma do ensino médio e da educação profissional realizada no Brasil, a partir do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), conforme Ciavatta e Ramos (2012).

<sup>36</sup>A concepção omnilateral de formação humana busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas real para o seu pleno desenvolvimento histórico, dimensões essas que envolvem a vida corpórea material e o seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Abrange, no dizer de Frigotto (2012), a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, uma vez que se constroem nas relações sociais estabelecidas entre os homens.

<sup>37</sup>De acordo com Machado (1989), o desenvolvimento da ideia de unificação escolar está associado à preocupação política básica da burguesia em realizar, sob a sua hegemonia, a unificação cultural e moral do povo, a fim de conciliar a unidade da nação em torno de seus interesses. Há o incentivo à concórdia e à solidariedade nacionais, na intenção de reconciliar todos os segmentos da sociedade, sob a coordenação do Estado, que deteria a força maior capaz de garantir os recursos e mobilizar meios para este empreendimento. Mantêm-se a seleção e a distribuição dos alunos, o que indica a preocupação com a manutenção de critérios definidores da hierarquização social, de forma a preservar o recrutamento das elites.

[...] contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social”. (MACHADO, 1989, p. 126-127).

Em Gramsci (1968) identifica-se o aprimoramento desta concepção, quando preconiza que a escola única seria a de formação inicial, de cultura geral, humanista, formativa, no equilíbrio equânime do desenvolvimento das capacidades inerentes ao trabalho manual e das capacidades de trabalho intelectual, no contexto em que se educaria por meio de repetidas experiências de orientação profissional, na possibilidade de alcance de uma das escolas especializadas ou do trabalho produtivo.

Retomando a questão do ensino médio integrado, a expressão se relaciona, ainda, à luta para superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, na divisão de classe, na divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. Na perspectiva de defesa desse modelo de educação, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) defendem:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Dessa forma, os desafios para uma instituição de ensino são muitos, considerando que a perspectiva de educação integrada requer um processo amplo de debates no interior da escola, para que assim se possa realizar a travessia para uma sociedade em que as dualidades escolares, em específico, sejam rompidas; bem mais do que isso, os sujeitos que a integram precisam estar predispostos a isso e contar adequadamente com uma formação nessa perspectiva.

Para Moura (2015), nessa “travessia”, ambas as formas de organizar o ensino médio politécnico – com ou sem profissionalização – integrado e subsequente são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade, e somente a partir daí há a possibilidade de se dedicar a uma profissão.

Diante dessa breve contextualização, situam-se na subseção seguinte as políticas de permanência no contexto do IFPA, para se identificar como são implementadas por meio das ações da Política Institucional de Assistência Estudantil (PAE) no período de 2012 a 2017.

### 3.3 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA DE 2012 A 2017

As políticas de permanência estudantil no âmbito do IFPA, como já mencionado, são representadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), traduzido na instituição pela Política de Assistência Estudantil (PAE)<sup>38</sup>, e recentemente pelo Plano Institucional de Permanência e Êxito – PPE (2018). Para esta subseção, detêm-se a PAE, buscando identificar nos documentos norteadoras os princípios, objetivos e programas desenvolvidos no período investigado.

Como já exposto, a Assistência Estudantil, ao se consolidar como política pública na primeira década do século XXI, por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto nº 7.234/2010 –, surge para atender aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social nas instituições federais de ensino, por não possuírem suporte material para se manterem na instituição. Essa vulnerabilidade relaciona-se à pobreza, porém vai além da compreensão dela como privação material, relacionada à ausência ou insuficiência de renda, bem como ao precário ou nulo acesso aos serviços públicos, risco social, fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social (discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiência) (VIANNA, 2016).

No caso dos institutos federais de educação, visam, por meio da sua expansão, nas diferentes regiões do País, deslocadas dos centros urbanos e das regiões metropolitanas, atender a uma diversidade de público estudantil que possui vulnerabilidade social e faixas etárias diversas, nas diferentes modalidades de oferta. Muitas unidades estão localizadas em municípios que apresentam baixo índice de desenvolvimento da educação e elevado nível de pobreza (TCU, 2012; SOUZA, 2017). Para Souza (2017, p. 131):

Tal fato apresenta-se como um grande desafio aos Institutos Federais, posto que, no Brasil, a oferta de uma educação gratuita e de qualidade à classe trabalhadora não constitui, na prática, um direito de todos, como prevê a Constituição da República. Ou seja, a oferta da educação gratuita reflete a própria composição desigual da sociedade brasileira ao longo da sua história. Portanto, pela educação, é necessário incluir socialmente um grupo de indivíduos – que não é minoria – no interior da escola, cujas **questões ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que integram este processo.**

A questão de permanência na escola é um processo que agrega diferentes fatores; entre eles estão os vinculados às questões pedagógicas e materiais dos estudantes, na maioria das escolas da rede pública, e as ações dessa natureza restringem-se ao desenvolvimento e projetos

---

<sup>38</sup> Utiliza-se a sigla PAE tanto para se referir a Política de Assistência Estudantil do IFPA quanto ao Programa de Assistência Estudantil do Campus Abaetetuba.

que fortaleçam as práticas educativas, a oferta de livros didáticos por meio do programa nacional de livro didático (PNLD), além do atendimento à legislação que inclui as minorias (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). Não há destinação de recursos específicos ao suporte material dos estudantes.

As políticas públicas no Brasil, por assumirem o caráter de descentralização, passam a ser consideradas de responsabilidade das escolas e instituições públicas em nível micro e, dessa forma, resta desenvolvê-las frente às limitações de recursos financeiros e materiais, que adquirem um caráter seletivo e focalizado. No caso do PNAES, o MEC transferiu para as IFES a responsabilidade de construção alternativa do programa através da insuficiência de recursos, como nos fala Nascimento (2014), o que se traduziu nas ações descritas em seguida pelo IFPA.

No âmbito institucional, o PDI do IFPA (2014) prevê o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e inclusão no IFPA nos objetivos 11 e 12, descritos a seguir com algumas de suas metas:

Nesse contexto, apresenta como uma das metas:

**Tabela 4** – OBJETIVO 11 – Fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA

**META 1** – Atender aos alunos com **especificidades** e/ou **desigualdades** educacionais através da política de permanência e inclusão social no IFPA.

**INDICADOR:** Percentual de alunos atendidos pelos programas de permanência do IFPA.

**RESPONSÁVEL:** Pró-Reitoria de Ensino; Campus.

ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018
29%	40%	60%	70%	80%

Fonte: IFPA (2014).

Observa-se na tabela 4 que o PDI, sendo um dos documentos norteadores das práticas institucionais que envolvem o ensino do IFPA, traz como objetivos o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e inclusão escolar, previstas pela ampliação do número de alunos atendidos nos programas de permanência. Estabelece a previsão de, em quatro anos, aumentar o número de estudantes atendidos em **51%**, pois pretende atingir a meta de **80%** em 2018 nos programas dessa natureza, demandando à Pró-Reitoria de Ensino e aos campi a implementação de ações nos âmbitos dos programas. Sobre a redução da evasão:

**Tabela 5**– OBJETIVO 12 – Reduzir a taxa de evasão e retenção de alunos

<b>META 1</b> – Diagnosticar as causas da evasão nos cursos ofertados em cada Campus do IFPA, em todos os níveis e modalidades.				
<b>INDICADOR:</b> Número de Campus com o Diagnóstico de evasão realizados.				
<b>RESPONSÁVEL:</b> Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão; Campus.				
<b>ANO 2014</b>	<b>ANO 2015</b>	<b>ANO 2016</b>	<b>ANO 2017</b>	<b>ANO 2018</b>
0	10	18	18	18

**Fonte:** IFPA (2014).

Pelo exposto na tabela 5, o IFPA, no período de 4 anos, prevê diagnosticar as causas da evasão, com a meta de atingir os 18 campi, o que pressupõe uma estratégia de ter um panorama geral das causas da evasão no instituto e um mecanismo para dar continuidade às ações do Plano Institucional de Permanência e Êxito.

Em relação ao decreto do PNAES, este estabelece entre seus objetivos a minimização das desigualdades sociais e regionais nas instituições federais de ensino e a redução das taxas de retenção e evasão, além de conceder a autonomia às instituições federais para definirem os critérios de seleção dos alunos beneficiários, considerando como público prioritário alunos provenientes de escola pública ou que possuem renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízos a outros critérios que possam ser definidos pelas instituições de ensino que recebem o recurso.

A partir do decreto e dos estudos realizados pelo FONAPRACE, com os estudantes das universidades públicas, como já apontamos, foram definidas as ações para o programa (BRASIL, 2010, artigo 3º, § 1º) que integram as linhas prioritárias: moradia, alimentação, transporte e as ações de característica formativa, como o apoio pedagógico.

Com isso, induziu-se o IFPA a regulamentar a política de assistência estudantil por meio da Resolução nº 134, de 4 de dezembro de 2012, aprovada no Conselho Superior (CONSUP), a qual considerou a política de assistência ao educando como princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação das ações visando ao êxito dos discentes, garantindo acesso, permanência e conclusão de cursos do IFPA. A política em questão **preservou as mesmas linhas de ações definidas no decreto do PNAES.**

Trata-se de reflexo dos movimentos organizados em torno da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em prol da garantia dessa política para todos os estudantes que fazem parte da instituição, e não apenas aos alunos do nível superior, mas aos

que fazem parte de outras modalidades e possuem um maior quantitativo de matrículas, como é o caso dos cursos de educação profissional técnica de nível médio (TAUFICK, 2013).

O movimento ocorreu no I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal, que propunha a alteração do texto do PNAES para atenção às especificidades dos institutos federais de educação, considerando que “o texto atual não é explícito com relação à participação dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, da Rede Federal EPTC no PNAES, fato que tem gerado insegurança jurídica em nossas Instituições e em alguns casos inviabilizado ações da Assistência Estudantil” (IFMG, 2013, p. 4).

Diante disso, é imperioso, por meio do Conselho Superior dos institutos, que ocorra a normatização das políticas de assistência estudantil, tendo em vista as necessidades e especificidades reais de atendimento aos públicos da educação profissional técnica e tecnológica.

O Conselho Superior, por sua vez, é um órgão consultivo e deliberativo, que tem em sua composição representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, quais sejam: docentes; estudantes, inclusive os egressos; servidores técnico-administrativos; sociedade civil, representantes do MEC e do Colégio de Dirigentes, em uma representação de caráter paritário entre estes segmentos (MARTINS, 2017).

Recentemente, o CONSUP do IFPA aprovou uma nova normativa para a política, a Resolução nº 147, de 8 de dezembro de 2016, que revogou a primeira, com discussões proporcionadas antes da sua aprovação, junto aos campi e às equipes de assistência estudantil, como o Fórum de Assistência Estudantil e o Encontro das Equipes Pedagógicas, organizados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pelo Departamento de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas (DAAI), ambos do IFPA, ocorridos no ano de 2016. A atual resolução apresenta uma maior consistência em termos de subsídios para nortear os campi do IFPA a implementar a política.

A normativa apresenta a PAE do IFPA como um conjunto de princípios e diretrizes que devem orientar a construção de programas e projetos da assistência estudantil, com o objetivo de proporcionar ao estudante acesso, permanência e êxito acadêmico (IFPA, 2016, artigo 2º).

A gestão da PAE no instituto é de competência da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e do Departamento de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas (DAAI). Prevê-se também a criação do Núcleo de Assessoramento da Assistência Estudantil do IFPA, um órgão de caráter consultivo e propositivo, composto por profissionais que atuam diretamente nas áreas de assistência estudantil dos campi (IFPA, 2016, artigo 11), para em conjunto discutirem sobre os



assuntos relacionados com a PAE do IFPA. O referido núcleo já está em vigência com resolução própria.

Em relação aos princípios apresentados na resolução nº 147/2016-IFPA, percebe-se uma amplitude de possibilidades da política que não se reduz ao repasse de um valor financeiro em forma de auxílio, a saber:

Art. 7º São Princípios da Assistência Estudantil do IFPA:

- I – formação ampliada na sustentação do desenvolvimento integral dos estudantes;
- II – busca da inclusão social;
- III – equidade nas condições para acesso, permanência e êxito dos estudantes;
- IV – respeito à dignidade do estudante;
- V – incentivo à participação da comunidade discente nos assuntos relativos a assistência estudantil;
- VI – democratização na definição de ações;
- VII – defesa em favor da justiça social e da eliminação de todas as formas de preconceitos;
- VII (*sic*) – pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central;
- IX – ampla divulgação dos programas e projetos de assistência estudantil. (IFPA, 2016).

Esses princípios trazem consigo a concepção da assistência estudantil vinculada à função educativa da instituição, de maneira que em seus processos educativos haja o incentivo ao desenvolvimento da postura crítica e participativa dos estudantes, ao prever contribuir com o desenvolvimento integral do estudante; preconizam proporcionar processo de incentivo à participação desses nas escolhas das ações dos programas e projetos, em vista das reais necessidades dos estudantes, tidos no texto como cidadãos de direitos.

Propõe-se a inclusão social, suscitando a reflexão de que a escola precisa caminhar para a redução das desigualdades sociais, apesar dos limites a ela impostos na conjuntura sócio-histórica do País. Na perspectiva da PAE do IFPA, estende-se que essa política não é mera provedora de recursos materiais, mas também uma ação institucional que precisa estar articulada com as demais ações de cunho pedagógico em favor da inclusão social.

Outro elemento a se destacar é a valorização do pluralismo de ideias, aspecto esse que se relaciona com a LDB (1996) e com a Constituição Federal (1988), que, apesar das contradições das legislações educativas da década que foram promulgadas, também trouxeram para o âmbito normativo das instituições educativas avanços; no caso do texto da resolução em questão, preconiza-se a valorização das diversas concepções de mundo, no caminho em que não há sobreposição de saberes, mas sim saberes diferentes que precisam estabelecer vínculos entre si, nas ações escolares que requerem a sua participação, bem como para o contexto social mais amplo, reforçado no PPI do IFPA (2017).

Nos objetivos apresentados no texto, destaca-se que a PAE deve contribuir para aspectos inerentes à permanência e ao desempenho acadêmico dos estudantes, ressaltando-se a necessidade de priorizar os que estão em vulnerabilidade social:

Art. 8º São objetivos da política de assistência estudantil no IFPA:

I – contribuir para o acesso, **permanência** e êxito no percurso educacional, prioritariamente àqueles em situação de vulnerabilidade social;

II – proporcionar aos estudantes **permanência** e êxito no percurso educacional, por meio de programas e projetos que reduzam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, favorecendo o aprendizado ao longo do percurso formativo;

III – proporcionar ao estudante com necessidades educativas específicas às condições necessárias para o seu **desenvolvimento acadêmico**, conforme legislação vigente;

IV – contribuir para a melhoria do **desempenho acadêmico**, minimizando a retenção e a evasão escolar;

V – promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando o **desenvolvimento**, criatividade, reflexão crítica, intercâmbio cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico;

VI - proporcionar condições de **igualdade de oportunidade** no exercício das atividades acadêmicas. (IFPA, 2016, **grifos nossos**).

No artigo 8º, identifica-se nos objetivos da PAE a unidade de análise **permanência estudantil**, interligada às questões inerentes ao **desenvolvimento/desempenho acadêmico/igualdade de oportunidade**, em que as ações da política devem contribuir para reduzir os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, para favorecer um percurso escolar ao estudante, fortalecer suas potencialidades e superar os limites que fizeram parte de seus vínculos escolares iniciais, conduzindo-o a uma formação humana. No caso da educação profissional de nível médio, é profundamente proeminente o fato de os alunos que chegam a tais instituições serem oriundos de escolas públicas, que não possuem garantias como os institutos e apresentam limitações de natureza física/estrutural e pedagógica (DORE; LUSCHER, 2011; TCU, 2012).

Pressupõe-se que para isso se construa um projeto educacional, voltado para uma formação integral e única, no sentido de desenvolver as múltiplas dimensões do indivíduo (CIAVATTA; RAMOS, 2012), agregando as prerrogativas estabelecidas por essa política e pelas ações do projeto pedagógico institucional do IFPA (2018).

Outro aspecto, contraditório aos expostos anteriormente, que chamou atenção nos objetivos da PAE do IFPA, já evidenciado em pesquisas como as de Souza (2017) e Martins (2017), é a questão de a política apresentar um público prioritário, que são os estudantes com vulnerabilidade social. Entretanto, isso não chega a ser estranho, uma vez que as políticas sociais desse período apresentam resquícios do projeto de sociedade neoliberal que visa a atacar, pelos efeitos, questões como a pobreza, de forma a reduzir a implementação de políticas

universais, como aborda Coraggio (2000), em favor do desenvolvimento das políticas sociais de natureza focal.

Para ter acesso a um benefício dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência, rechaçando-se o conceito de direitos sociais e a obrigação de a sociedade garanti-los através da ação estatal, opondo-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (LAURELL, 2002).

Nos artigos 12 e 13 da Resolução 147/2017, constata-se a determinação de que a política será implementada pelos campi do IFPA, por meio do Programa de Assistência Estudantil (PAE), com o atendimento prioritário aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, e o provimento de projetos, ações e concessões de auxílios em atenção aos objetivos da assistência estudantil do instituto.

Percebe-se assim a natureza do sentido de uma política focalizada que busca atender àquele projeto societário hegemônico em que as relações sociais são produzidas e reproduzidas para atender à supremacia do mercado, que dita as regras e que supõe a união dos indivíduos em uma suposta harmonia social, o que obscurece a capacidade desse ideário de destruir direitos, da mesma forma que caminha para a individualização das relações e aumenta as desigualdades sociais (SOUZA, 2017)<sup>39</sup>. Nesse processo há a

[...] necessidade de compreensão e identificação de mecanismos pelos quais as políticas sociais, sob a era do capitalismo financeiro, têm sido manipuladas para cumprir com o ideal de reprodução do capital, sendo inseridas em uma lógica de mercado; e, nessa lógica, a relação entre os sujeitos destinatários das políticas de assistência social e educação se dá sob o signo dos valores mercantis, exigindo determinados padrões que permitam enquadrar o destinatário em apto ou não apto para acessar serviços e proteções. (SOUZA, 2017, p. 150-151).

Dessa forma, dá-se ao indivíduo a responsabilidade exclusiva de buscar suprir suas carências na comprovação compulsória de pobreza (PEREIRA-PEREIRA; STEIN, 2010), para ter o ‘direito’ de depender das políticas, desresponsabilizando o Estado de oferecê-las de uma forma universalista. As políticas sociais focalizadas passam a não configurar um direito, mas uma precária ajuda institucional, que não cumpre com a possibilidade plena de combater a pobreza.

---

<sup>39</sup> De acordo com Souza (2017), nesse contexto, trata-se de compreender que a configuração atual da proteção social brasileira é fruto das disputas que desde a década de 1990, com a instauração de uma nova agenda de caráter reformista para a área social, tentam congregiar ajustes econômicos, direcionados para as reformas macroeconômicas de estabilização, com reformas sociais que, em tese, visam à eficiência e à equidade. E nesse caminho há o estabelecimento de políticas sociais minimalistas em defesa de medidas necessárias aos ajustes macroeconômicos.

O PAE de cada campus, conforme o artigo 15, deve ser desenvolvido dando prioridade às ações de: moradia estudantil; alimentação; transportes, apoio pedagógico (material pedagógico). A resolução dá autonomia aos campi para planejar o programa de acordo com sua realidade, diagnóstico e o que prevê o Plano de Permanência e Êxito (PPE) do campus, respeitando o que preconiza a resolução e os limites financeiros estipulados na forma de legislação orçamentária e financeira vigente (artigo 17).

As áreas de ação da assistência estudantil a ser contempladas, conforme o previsto no contexto do IFPA, são similares às do PNAES (2010): *moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, pesquisa e extensão*. Apresentam-se a seguir os objetivos de cada ação de acordo com a resolução 147/2016-IFPA/CONSUP.

*Moradia Estudantil:* Concessão de moradia estudantil ou concessão de auxílio estudantil para contribuir com despesas mensais referentes a moradia para estudantes oriundos de outros municípios ou da zona rural do município onde o campus se situa.

*Alimentação:* Pode ser ofertada pelo campus na forma de restaurante estudantil ou auxílio alimentação; a disponibilidade de restaurante estudantil impossibilita a oferta de auxílio alimentação.

*Transporte:* Concessão de auxílio financeiro para contribuir com custeio do deslocamento domicílio-instituição-domicílio.

*Creche:* Concessão de auxílio financeiro ao pai ou mãe do estudante para contemplar as despesas com filho de até 5 anos de idade ou com deficiência, independentemente da idade, que necessite de creche ou cuidador infantil. Se houver pai e mãe estudantes do IFPA, fará jus ao auxílio apenas um dos dois.

*Inclusão digital:* Ação que visa a apoiar o acesso do estudante à tecnologia da informação e comunicação, por meio da aquisição de materiais, equipamentos ou contratação de serviços, com objetivo de contribuir para a formação acadêmica do estudante e sua inserção nesse meio. Para disponibilidade de recursos para essa ação, faz-se necessário projeto específico ao DAAI-PROEN.

*Apoio pedagógico:* Caracteriza-se como um conjunto de estratégias de apoio para desenvolver nos estudantes competências, habilidades, atitudes e valores no âmbito curricular e extracurricular, visando à sua formação integral, dividindo-se nas modalidades de material pedagógico e participação em eventos técnico-científicos, esportivos, culturais ou políticos. A concessão de material pedagógico preferencialmente deverá ocorrer mediante aquisição pelo

próprio campus, e a participação em eventos deve ser requerida pelo estudante junto com comprovação da necessidade de participação.

*Atenção à saúde:* Define-se como o desenvolvimento de programas e projetos voltados à promoção da saúde e prevenção de doenças, os quais devem ser realizados em parceria com a rede pública de saúde, preferencialmente, para o atendimento de estudantes que demandam atendimento especializado, e deve ser disponibilizado a todos os estudantes, independentemente das condições psicossociais.

*Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação:* Consiste em ações voltadas para aquisição de produtos e contratação de serviços de tecnologia assistiva para atender a estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Tais ações devem ser apresentadas à DAAI-PROEN para conhecimento e acompanhamento. Prevê a resolução em questão que, em caso emergencial, o próprio estudante ou a equipe técnica do campus abra processo sem necessidade de submissão de edital (IFPA, 2016, artigo 49, § 2º).

*Cultura e esporte:* Consiste em auxílio financeiro concedido para estudantes que participam de ações ou projetos de incentivo cultural ou esportivos, desenvolvidos pelo campus, contendo a finalidade e os objetivos a serem alcançados com esta atividade, dependendo da aprovação de um projeto proposto por um docente do campus.

*Auxílio Eventual:* Consiste na concessão de auxílio financeiro ao estudante que comprovadamente se encontre temporariamente em situação emergencial e imprescindível de vulnerabilidade socioeconômica; deverá atender a uma das áreas de ação especificadas no artigo 24 da Resolução PAE-IFPA. A concessão do auxílio dar-se-á mediante abertura de processo e visita domiciliar posterior do assistente social para, mediante parecer, subsidiar a decisão para concessão do auxílio. O estudante poderá receber até três parcelas, considerando-se sua situação de vulnerabilidade social.

É importante destacar nesse contexto que as ações do PAE nos seus respectivos campi devem ser discutidas com o Fórum Interno de Assistência Estudantil:

Art. 18 Em cada campus deverá ser constituído um Fórum Interno de assistência estudantil, como instância que irá acompanhar e propor diretrizes para a efetividade dos Programas da Assistência Estudantil.

Art. 19 O Fórum Interno de assistência estudantil deverá ser um espaço permanente de debates e reflexões acerca da assistência estudantil no âmbito do IFPA, e poderá a qualquer tempo solicitar informações acerca do PAE aos respectivos responsáveis. (IFPA, 2016).

Pelo que se identifica, há a possibilidade de constituição de fóruns nos campi para que sejam discutidas as reais necessidades dos estudantes nas ações do programa, o que aponta para um caminho de constituição democrática para o uso dos recursos, vinculados com seus possíveis beneficiários, em contraponto com os objetivos reais de uma política focalizada que se preocupa apenas em fortalecer o individualismo em favor do projeto social que defende, para atender apenas às demandas do mercado, uma vez que o fórum prevê a participação de representantes de todas as turmas do campus, podendo ser constituído da seguinte forma:

Art. 20 Deverá compor o fórum:

- a) Um representante do grêmio estudantil, se houver;
- b) Um representante de cada turma;
- c) Um representante do centro acadêmico ou do diretório acadêmico, se houver;
- d) A equipe de assistência estudantil do campus. (IFPA, 2016).

Nesse contexto, a Política de Assistência Estudantil do IFPA apresenta dilemas, pois, ao mesmo tempo que prevê o desenvolvimento de ações focalizadas para atender aos estudantes com vulnerabilidade social, também prevê o desenvolvimento de ações que contribuam à formação humana dos estudantes que estão inseridos na instituição; assim, no caso dos institutos, há o desafio de articular concepções universalistas de políticas e desenhos de programas e projetos focalizados (SOUZA, 2017).

Para tanto, cabe reconhecer que, para este estudo, as políticas de permanência estudantil são necessárias para contribuir com os aspectos político-pedagógicos da instituição e com a permanência dos estudantes. Entretanto, faz-se necessário compreendê-las envolvidas nas contradições inerentes às políticas educacionais da contemporaneidade.

Desse modo, cabe apresentar o levantamento feito em alguns documentos institucionais das políticas de permanência estudantil no contexto do IFPA Campus Abaetetuba, situadas no âmbito da assistência estudantil, para compreensão de sua implementação diante do público de estudantes da educação profissional de nível médio.

### **3.3.1 A assistência estudantil no IFPA Campus Abaetetuba**

A PAE no IFPA prevê entre outras ações a oferta de auxílios financeiros aos estudantes vinculados a um edital que estabelece prazos, critérios e condições de acesso (IFPA, 2016, artigo 56), elaborado no campus e avaliado pelo DAAI ou pela Procuradoria Federal instalada no instituto. Nesse caso, o edital norteia a concessão dos auxílios para aqueles estudantes que comprovem a situação de vulnerabilidade social, que estiverem no grupo de renda per capita de

até um salário mínimo e meio. Não são necessários esses dispositivos para alguns auxílios especificados no tópico anterior.

Em cada campus há uma coordenação do programa de assistência estudantil, que pode ser composta por um assistente social, pedagogo ou técnico em assuntos educacionais (IFPA, 2016, artigo 5º), dando a possibilidade, para os campi que não possuem um setor específico para a execução, de compor mediante portaria uma comissão multidisciplinar responsável por desenvolver programas e projetos da assistência estudantil; porém, isso limita a análise da situação de vulnerabilidade do estudante, a ser realizada exclusivamente por um assistente social.

Além disso, a política prevê que todos os alunos dos diferentes níveis e modalidades que estejam regularmente matriculados nos campi do IFPA possam submeter-se a seleção para concorrer a uma vaga ou mais, dos auxílios ofertados, desde que atendam aos critérios estabelecidos na política e entreguem a documentação exigida (IFPA, 2016, artigo 58), possibilitando ao aluno a chance de anual ou semestralmente renovar o auxílio.

Entretanto, existem critérios para a manutenção do auxílio, expressos no artigo 67 da referida resolução:

Art. 67 São critérios para a permanência no Programa de Assistência Estudantil:  
I. Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) em todos os componentes curriculares;  
II. Adequada utilização do auxílio para os fins as quais foram concedidos.  
§A frequência deverá ser aferida mensalmente, levando em considerações as faltas justificadas previstas no Regulamento Didático Pedagógico do IFPA;[...].

A não atenção aos critérios estabelecidos acarreta a desvinculação do estudante do programa, como no caso de não se atingir frequência mínima de 75%, que também é exigência do regulamento didático pedagógico de ensino do IFPA para aprovação do estudante no componente curricular, juntamente com a média mínima de 7,0. A não atenção a esse critério influencia a desvinculação do programa e não dá possibilidade de o estudante renovar sua participação no programa (artigo 68, I). Ressalta-se que esses critérios são recorrentes nas normativas que orientam a política nos IFs, em que no processo de desligamento:

Um ponto muito sensível diz respeito à vinculação direta do benefício social com a aprovação em todos os componentes curriculares. Sem analisar detidamente quais as causas de um possível baixo rendimento, a escola pode acabar por punir, com a perda do benefício, estudantes que demandam ações específicas que ofereçam o suporte ao seu êxito escolar. É por isto que o acompanhamento pedagógico é fundamental, principalmente para atender a estudantes com altos índices de absenteísmo, baixo rendimento e em conflito com normas disciplinares, de forma a identificar as causas e oferecer ao estudante a tutela específica para o seu problema. (TAUFICK, 2014, p. 194).

Como Taufick (2014) destaca, é necessário avaliar melhor as questões de desligamento dos estudantes quanto aos fatores de rendimento acadêmico, na aprovação em todos os componentes curriculares, uma vez que o estudante que é atendido pela assistência estudantil além das limitações de custo material e financeiro apresenta dificuldades no seu desenvolvimento escolar, o que se traduz em notas abaixo da média, e por isso se faz necessário criar ações pedagógicas, projetos de reforço escolar, por exemplo, que contribuam para que este estudante alcance o desenvolvimento necessário para sua permanência e sua formação escolar.

No âmbito do IFPA Campus Abaetetuba, que atende às diferentes modalidades de oferta de educação profissional e tecnológica, em relação aos cursos técnicos de nível médio, levantou-se o quantitativo de alunos na modalidade de oferta presencial – subsequente e integrada –, como pode ser observado nas tabelas a seguir:

**Tabela 6** – Quantitativo de alunos ativos nos cursos de educação profissional técnica **integrada** ao de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba – Ano letivo de 2017

Mecânica	Meio Ambiente	Edificações	Informática	Total de alunos dos cursos Integrados
61	72	<b>48</b>	<b>180</b>	361

Fonte: Secretaria acadêmica do IFPA Campus Abaetetuba (2018).

**Tabela 7** – Quantitativo de alunos ativos nos cursos de educação profissional técnica **subsequente** ao de nível médio no IFPA Campus Abaetetuba – Ingresso de 2012 a 2017

Aquicultura	Informática	Meio Ambiente	Saneamento	Segurança do Trabalho	Pesca	Edificações	Total de alunos dos cursos subsequentes
78	<b>110</b>	35	84	66	53	<b>72</b>	498

Fonte: Secretaria acadêmica do IFPA Campus Abaetetuba (2018).

As tabelas 6 e 7 apresentam o quantitativo de alunos com matrículas ativas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, totalizando **859** alunos no ano letivo de 2017. Estas matrículas, de acordo com o relatório disponibilizado pela secretaria acadêmica do campus, representam os alunos que ingressaram no campus nos anos de 2012 a 2017. Observa-se o maior número de matrículas nos cursos de Informática, tanto o integrado como o subsequente, por mais turmas ofertadas tanto no subsequente quanto no integrado, e maior procura da comunidade pelo curso, como identificado no relatório mencionado e pela direção de ensino do campus.

No ano de 2017 as taxas de evasão dos cursos desse nível no IFPA – integrado e subsequente – são expressas nas tabelas 8 e 9:



**Tabela 8** – Taxas de evasão do IFPA Campus Abaetetuba nos cursos técnicos de nível médio integrado – Ano de 2017

Meio ambiente	Informática	Mecânica	Edificações	Taxa de evasão nos cursos de nível médio integrado
8,2%	39,0%	29,5%	29,1%	30,0%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018).

**Tabela 9** – Taxas de evasão do IFPA Campus Abaetetuba nos cursos técnicos de nível médio subsequente – Ano de 2017

Aquicultura	Informática	Meio Ambiente	Saneamento	Segurança do Trabalho	Pesca	Edificações	Taxa de evasão nos cursos de nível médio subsequente
57,7%	65,0%	35%	51,6%	51,6	30,6%	55,9%	55,9%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018).

Nas tabelas 8 e 9, aponta-se para as taxas de evasão nos cursos de educação profissional de nível médio. Observa-se que na tabela 8 os cursos de educação profissional integrada possuem uma evasão em torno dos 30%, com exceção de Informática, que está em torno dos 40%. Na Tabela 9, identifica-se uma taxa de evasão mais acentuada em torno dos 50% e em Informática alcança a margem de 65%. Na Rede Federal de Educação Profissional, a questão da evasão é proeminente e mais preocupante nos cursos subsequentes; no caso do IFPA, entre as causas da evasão identificadas em seu PPE (2018) estão a não identificação com o curso e questões de cunho financeiro do aluno, como o desemprego.

Isso aponta para a necessidade primordial de esta instituição criar meios de rever cursos ou criá-los em atenção à realidade social, econômica e cultural da região em que está instalada, além de proporcionar investimento contínuo em formação de professores em atenção ao perfil de formação pretendido no curso e para a consolidação da educação integrada no contexto dos cursos de educação profissional de nível médio; é necessária ainda uma infraestrutura que contribua para a formação dos estudantes, proporcionando experiências concretas exigidas tanto no cursos de Edificação, quanto no curso de Informática; e, por fim, recursos materiais que possam suprir as necessidades de cunho financeiro, a ser minimizadas pela assistência estudantil.

O PAE no IFPA Campus Abaetetuba, no período de 2012 a 2017, foi implementado, *na maioria de suas ações*, por meio da oferta de auxílios financeiros aos alunos para custear despesas com alimentação, transporte, moradia, saúde, apoio pedagógico, inclusão digital, participação em eventos técnicos, científicos e bolsas de iniciação científica. De acordo com o quadro a seguir:

**Quadro 3** – Implementação do PAE IFPA Campus Abaetetuba de 2012-2017<sup>40</sup>

<b>AÇÃO DO PAE</b>	<b>ANO DE OFERTA</b>
Auxílio Transporte	2012
Auxílio Permanência <sup>41</sup>	2013
Auxílio Material Didático	2013
Apoio a participação em eventos	2013
Auxílio Material Didático	2014
Auxílio Inclusão Digital	2014
Apoio participação em eventos	2014
Auxílio Alimentação	2014
Auxílio Moradia	2014
Auxílio Transporte	2014
Auxílio Alimentação	2015
Auxílio Transporte	2015
Auxílio Material Didático	2015
Apoio a participação em eventos	2015
Auxílio Eventual <sup>42</sup>	2015
Auxílio Moradia	2016
Auxílio Transporte	2016
Auxílio Alimentação	2016
Auxílio Saúde	2016
Apoio a participação em eventos	2016
Auxílio Eventual	2016
Kit apoio pedagógico	2016
Auxílio Alimentação	2017
Auxílio Transporte	2017
Auxílio Moradia	2017
Apoio a Participação em Eventos	2017
Bolsas de Pesquisa	2017
Auxílio Eventual	2017

**Fonte:** Construído pela autora com base nos documentos da Coordenação de Assistência ao Educando IFPA Campus Abaetetuba (2018).

No quadro 3, observa-se que tais auxílios trazem no período de estudos sempre as ações prioritárias da política: alimentação e transporte; em relação a moradia, esta aparece no ano de 2013, intercambiando com auxílio inclusão digital, apenas no ano de 2014; o apoio a

<sup>40</sup> Essas ações do PAE Campus Abaetetuba foram coletadas pelos documentos disponibilizados à pesquisa pela coordenação de assistência ao educando, não sendo identificado o auxílio eventual nos documentos apenas nas entrevistas; em relação ao Kit Apoio Pedagógico (material pedagógico), também é disponibilizado pelo campus, mas por via de aquisição de material, como prevê a resolução nº 147 do IFPA (2016); os dados das ações do ano de 2017 foram coletados no site e confirmados nos documentos. Sabe-se do desenvolvimento de outras ações, porém não tivemos acesso aos documentos para o estudo.

<sup>41</sup> Consiste em um auxílio único ofertado aos estudantes com vulnerabilidade social do campus, no ano de 2013, para custear despesas com alimentação, transporte ou moradia.

<sup>42</sup> Dado coletado por meio da entrevista com o diretor de Ensino do campus.

participação em eventos não foi ofertado no ano de 2012; o auxílio saúde no ano de 2016, o Kit Apoio Pedagógico<sup>43</sup> em 2016 e bolsas de pesquisa no ano de 2017. Considere-se que a implementação da política no campus tem apenas cinco anos, o que é perceptível no quadro extraído dos documentos disponibilizados pelas CAE.

Outro aspecto a destacar nas ações apresentadas no quadro 3 é a não linearidade da oferta dos auxílios no período analisado. Identifica-se no período que houve duas normativas institucionais que norteiam a implementação da PAE no IFPA: a Resolução nº 134/2012 e a Resolução nº 147/2016. A Resolução nº 134 não apresentou linhas prioritárias de ações; pressupõe-se que a oferta das ações de 2012-2016 não estava limitada às prioridades, enquanto que, com a Resolução nº 147 (2016), há a delimitação de quatro linhas prioritárias: alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico, ações estas visíveis no ano de 2017. Além disso, essa oferta é discutida no Fórum Interno Estudantil, que apresenta as suas necessidades à gestão e à comissão de elaboração do Plano de Trabalho Anual (PTA) da coordenação da CAE, e o documento gerado é encaminhado à Direção Geral do Campus para validar ou não a ação.

Em relação ao Fórum, identifica-se no Campus Abaetetuba a realização, no ano de 2016, do III Fórum Interno da Assistência Estudantil, ocorrido em três dias úteis, no mês de novembro de 2016, com a participação das turmas dos três turnos dos níveis de ensino médio e superior, como prerrogativa para a construção do Planejamento Anual da Coordenação de Assistência ao Educando (PTA) 2017, considerado

“[...] um instrumento de ampliação do processo democrático na tomada de decisões, para a elaboração das ações políticas pedagógicas no campus em conjunto com a comunidade instituindo a cultura da participação cidadão e a transparência do uso dos recursos”. (IFPA CAMPUS ABAETETUBA, 2016).

O Fórum organizou-se em três momentos:

**1º momento:** aberto a todos os alunos do campus para apresentação da assistência estudantil no âmbito do campus, com a presença da gestão do campus, do DAAI/IFPA e com a conferência

---

<sup>43</sup> Ação administrada da Pró-Reitoria de Administração que contemplou todos os campi do IFPA.

*Novos Rumos da Assistência do IFPA: a resolução 147/2016. Apresentação da realidade e necessidade do campus referente à política.*

**2º momento:** sistematização das propostas sob coordenação dos chefes de turma em vista das linhas prioritárias do auxílio, para encaminhamento à Assembleia Geral por meio da representação de dois delegados, titulares e suplentes de cada turma;

**3º momento:** 28 turmas participaram desse momento, com seus representantes, por meio de proposições e debates da assistência estudantil no campus, com o voto de dois delegados titulares da turma, e sistematização das propostas a partir das linhas de ação: *auxílios; serviços e organização estudantil*, observando os critérios das legislações nacional (BRASIL, 2010) e institucional do programa (IFPA, 2016).

Dessa discussão as propostas visualizadas foram encaminhadas para a comissão de elaboração do PTA/2017 da PAE no campus; além de interesses diversos discutidos no fórum, mas no limite da pesquisa, destacam-se as seguintes previsões:

*Auxílio Alimentação: conhecer o que é esse auxílio; periodicidade de informação; auxílio alimentação em pecúnia; transparência na seleção dos candidatos; ampliação do horário de atendimento da lanchonete no turno da noite.*

*Auxílio Transporte: rediscutir a possibilidade de uma **novarota de ônibus**; discutir o horário das **rotas do ônibus**; auxílio transporte exclusivo para os alunos da estrada, ilhas e outros municípios.*

*Auxílio Saúde: atendimento para aluno da noite; curso de primeiros socorros no início do ano letivo; equipamentos e medicamentos para a enfermaria; atendimento da enfermaria nos três turnos; viabilidade de um enfermeiro.*

*Auxílio Moradia: maior fiscalização e acompanhamento para os alunos contemplados; prioridades no auxílio e que tenha seleção nos dois semestres; adequação de um espaço de descanso para os alunos entre os turnos; realização das visitas domiciliares a todos os selecionados.*

*Auxílio Material Didático: oferta de serviço de copiadora; discutir a possibilidade de serviços de cópias sem custos para os alunos.*

*Auxílio Eventual: destinar recursos para a ação.*

Serviços: *desmembra-se em serviços de apoio pedagógico, protocolo e coordenações; entre outras questões, destacam-se: a necessidade de **visitas mensais da equipe pedagógica** às salas de aula; **melhoria no andamento dos processos**; estabelecimento de diálogos entre equipe pedagógica e coordenadores; garantia de assistência aos alunos no turno noturno; **periodicidade de informações sobre o andamento** dos processos de auxílios estudantis; capacitação aos discentes através do Núcleo de Atendimentos a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES).*

Organização estudantil: *aumentar a representatividade no turno da noite; garantir a representatividade por turma no grêmio estudantil; fortalecimento do grêmio acadêmico, transparência do grêmio, maior proximidade dos discentes.*

Nas previsões do PTA da CAE (2017), aponta-se para as diferentes ações da política; entre elas estão as que reivindicam o aperfeiçoamento ao acesso e informações sobre os auxílios, e que essas sejam dadas com periodicidade aos estudantes. Identifica-se algo relevante nessas reivindicações, e evidenciado na subseção 4.2.3, quando os alunos opinam em relação à escolha das ações.

Identificam-se ações, além daquelas que são ofertadas em editais, como o incentivo à organização estudantil, a melhoria do apoio pedagógico e a possibilidade de sua diversificação, como oferta de copiadora e desenvolvimento de ações junto ao NAPNE, uma vez que a política também precisa privilegiar os estudantes que ingressaram pelas vagas de cotas.

Diante das propostas trazidas pelo Fórum Interno Estudantil, a coordenação estabeleceu metas de ação para o ano de 2017. Como a maior parte das ações do PAE no Campus foi ofertada por meio de editais, esses são publicados em atenção ao exercício financeiro anual, com exceção do auxílio eventual, que se dá por meio de abertura de processo pelo próprio aluno interessado, e o apoio pedagógico (material didático) através de processo de aquisição pela Direção de Planejamento do campus.

Em relação aos editais de auxílios financeiros, analisaram-se os que foram ofertados no ano de 2017: edital nº 02/2017 – Concessão de auxílios financeiros: alimentação, transporte e moradia; edital nº 04/2017 – Apoio à participação em eventos técnico-científicos, culturais, esportivos e políticos; edital nº 05/2017 – Seleção de propostas para concessão de bolsas de iniciação científica, tecnológica e inovação (PIBICIT).

O edital de concessão de auxílio financeiro tem como público *alvo os alunos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores presenciais*, aos quais disponibilizou os seguintes auxílios: *alimentação, transporte e moradia*. O edital em questão apresentou a seguinte previsão de vagas, para os semestres letivo de **2016.2 e 2017.1** de acordo com a tabela a seguir.

**Tabela 10** – Oferta de auxílios financeiros IFPA Campus Abaetetuba no ano de 2017

Período letivo de concessão	Auxílios	Quantitativo de Auxílios ofertados	Quantitativo de auxílios preenchidos
<b>2016.2</b>	Alimentação	320	<b>234</b>
	Transporte	600	<b>188</b>
	Moradia	11	<b>8</b>
<b>2017.1</b>	Alimentação	176	<b>379</b>
	Transporte	330	<b>348</b>
	Moradia	10	<b>14</b>
<b>Total</b>	-	<b>1.447</b>	<b>1163</b>

**Fonte:** Coordenação de Assistência ao Educando IFPA Campus Abaetetuba (2018).

Na tabela 10, observa-se a oferta dos auxílios financeiros: alimentação, transporte e moradia, e por conseguinte o preenchimento dessa oferta, e que no semestre de 2016.2 houve uma menor procura para as ações: apenas **234** auxílios alimentação foram preenchidos, dos **320** ofertados; já em relação ao auxílio transporte, dos **600** ofertados, apenas 188 foram preenchidos; e dos 11 auxílios moradia ofertados no período, apenas **8** foram preenchidos. Identifica-se no semestre 2017.1 que, apesar da redução dos números de auxílios ofertados, houve um maior número de auxílios preenchidos: no auxílio alimentação foram ofertados 176 auxílios e preenchidos 348; no transporte, ofertaram-se 330, preenchidos 348; já no auxílio moradia, ofertaram-se 10 vagas, sendo preenchidas 14.

Constata-se que houve um remanejamento de vagas de auxílios entre os semestres em questão; entretanto, as vagas preenchidas foram menores: **1163** de **1447** disponibilizadas nos auxílios financeiros especificados. Isso pode ser justificado pelos motivos expressos na subseção 4.2.1, como as exigências documentais e a dificuldade de compreensão dos requisitos estabelecidos no edital para o aluno se submeter à avaliação.

Percebe-se um possível remanejamento de recursos entre os dois períodos, além de que esse quantitativo não se traduz em número de alunos, uma vez que esses podem receber até dois auxílios.

Já em relação aos valores dos auxílios ofertados nesse edital, descreve-se abaixo:

**Tabela 11** – Valores dos auxílios ofertados no Edital de Auxílio Estudantil no semestre de 2017.1 do IFPA Campus Abaetetuba

Alimentação	Transporte	Moradia	Total
100,00	100,00	200,00	400,00

**Fonte:** Construído pela autora com dados do IFPA Campus Abaetetuba (2017).

A tabela 11 traz os valores dos auxílios ofertados no edital em questão; entretanto, se observarmos que os alunos que frequentam a escola média – e nesse caso o IFPA Campus Abaetetuba – possuem limitações de diversas naturezas, ligadas por exemplo às questões socioeconômicas em especial, esses valores são ainda irrisórios diante dessas carências, que acabam por refletir-se no seu percurso escolar de diferentes maneiras, uma vez que alimentação, transporte e moradia são necessidades que exigem um valor expressivo da renda do indivíduo, demarca-se o quanto as políticas de caráter social são insuficientes para os indivíduos das classes populares.

Ofertou-se no ano de 2017 o *Apoio à Participação em Eventos Técnico-Científicos, Culturais, Esportivos e Políticos*, publicado em maio de 2017 (edital nº 004/2017), para atender aos estudantes interessados em participar de atividades dessa natureza, no período de maio a dezembro de 2017, em atenção ao artigo 42 da resolução 147/2016, com as seguintes categorias:

- *Auxílio inscrição:* consiste em apoio financeiro total ou parcial para pagamento da inscrição no evento de que o estudante participará;
- *Auxílio despesas:* inclui alimentação e hospedagem, compreende apoio financeiro total ou parcial das despesas referentes à alimentação e hospedagem no local do evento;
- *Auxílio Transporte:* consiste em apoio financeiro das despesas referentes ao deslocamento entre o município de Abaetetuba e a cidade do evento. Este auxílio será concedido exclusivamente aos estudantes que não sejam atendidos por transporte disponibilizado pelo campus.

Tal modalidade de auxílio apresenta características diferentes dos editais que se vinculam às linhas prioritárias da PAE, pois ele prevê atender ao aluno que pleiteie a participação em eventos, ao longo do período estipulado. A disponibilidade financeira para essas ações não pode exceder R\$50.000,00 (cinquenta mil reais), com o número de vagas atrelado a esse recurso, natureza do evento e distância da sede do campus. No edital em questão há a estipulação de valores por cada frente de ação:

*Auxílio Inscrição:* até R\$300,00, o valor da inscrição não pode ultrapassar esse teto, e vincula a sua concessão a um comprovante de pagamento.

*Auxílio despesas:* este vincula-se de acordo com a natureza do evento; no caso de eventos técnico-científicos, prevê R\$100,00 para eventos no Pará, R\$140,00 para eventos fora do estado; se houver só necessidade de alimentação, estipula-se o valor de R\$40,00; para eventos de natureza esportiva, cultural e política, R\$100,00 por dia, para alimentação e alojamento, e os demais valores somente para alimentação: R\$30,00, R\$40,00, R\$50,00 de acordo com a distância.

*Auxílio transporte:* os valores variam de acordo com a quilometragem entre a cidade do campus e a cidade do evento, sendo concedido se inexistir a saída de transporte institucional; variam de R\$30,00 a R\$700,00.

As condições para o aluno ser contemplado pelos auxílios vinculam-se às estabelecidas pela Resolução nº 147/2016 (CONSUP/IFPA): os alunos precisam comprovar a participação no evento, restringindo a participação a *eventos técnico-científicos* aos alunos que possuam trabalhos aprovados, participem de atividades de pesquisa, extensão e a grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ, certificado pelo IFPA, e sejam membros do Núcleo de Desenvolvimento Científico Júnior do Campus. Além disso, a proposta deve ser aberta por meio de processo pelo aluno, com antecedência de 30 dias, junto à Direção de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação do Campus.

Essa ação da política no campus apresenta as dimensões que favorecem a permanência do estudante, bem como contribui para o desenvolvimento escolar dos alunos, uma vez que os mesmos vislumbram a possibilidade de participar de eventos, integrando projetos e pesquisas, e assim socializar com os seus pares desse nível e modalidade de ensino as experiências vividas na instituição e nos eventos dessa natureza.

Entretanto, no que se refere à participação em eventos técnico-científicos, precisa estar aberta para alunos que possuem interesses diversos do que está estipulado no edital, como os que não fazem parte de projetos de pesquisa e atividades afins, uma vez que seria uma forma de incentivá-los a visualizar essa integração com a pesquisa, apesar da redução de investimentos nos institutos nos últimos dois anos.

No ano de 2017 houve a oferta de vagas para o programa de iniciação científica dos discentes dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores no edital nº 05/2017 (Edital de concessão de Bolsas de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação), que apresenta como objetivo geral desta ação: “estimular os jovens do ensino técnico de nível médio



e graduação nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento científico, tecnológico e processos de inovação” (IFPA, 2017).

O edital prevê 30 bolsas para os alunos dos cursos técnicos de nível médio e 18 para os alunos de graduação, nos valores de R\$150,00 e R\$300,00, respectivamente, com vigência de cinco meses, de agosto a dezembro de 2017. Neste caso os recursos não são exclusivos da assistência estudantil, mas também da matriz orçamentária do campus, tanto que a coordenação do edital é de responsabilidade da Coordenação de Pesquisa do campus. Além de que há a exigência de submissão de projetos de pesquisa pelos professores e a pretensão de ocupação de vaga pelo aluno nos projetos, cada projeto inicialmente tendo direito a uma bolsa. Caso a oferta de bolsas seja maior do que a demanda, poderá ser concedida mais de uma bolsa ao orientador (a) com o melhor projeto avaliado.

Os editais mencionados estão em consonância com a Resolução nº 147/2016 do IFPA, ao esclarecer que não haverá contrapartida laborativa dos estudantes, entretanto estipulam a frequência mínima, que é de 75% em todos componentes curriculares, e o aproveitamento acadêmico, que no caso do IFPA, em vista de seu Regulamento Didático Pedagógico de Ensino (2015), tem para aprovação nos componentes curriculares a média 7,0.

De acordo com Hofling (2001), em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais incidem essencialmente em políticas compensatórias nos programas focalizados, voltados aos indivíduos que, em vistas das suas ‘capacidades’ e escolhas ‘individuais’, não usufruem do progresso social, e tais ações não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

A Assistência Estudantil, como política de permanência, identifica-se como uma política focalizada, apesar das contradições inerentes ao processo de implementação, uma vez que sofre influências do local onde se implementa, não sendo mera tradução do texto legal, mas adquirindo sentido diverso de acordo com as perspectivas educacionais e sociais dos indivíduos que fazem parte desse processo, pois no campus se instituem espaços de consulta aos principais interessados na política: os alunos. É um avanço em vista do caráter instrumental da política assumida no período de sua promulgação.

Diante dos documentos, percebe-se que o IFPA vem implementando as políticas de permanência desde o ano de 2012, ao instituir resoluções que norteiam os princípios e objetivos da política e orientam os campi a desenvolvê-las. Identifica-se que as ações desenvolvidas por meio dos editais demonstram que no Campus Abaetetuba se atende às ações prioritárias da

política instituída no IFPA desde 2012 e aprimoradas em 2016, como os auxílios alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico, na tentativa de minimizar os efeitos mais perversos da exclusão social na escola, causada por uma sociedade estratificada por classes, como é discutido por Arroyo (2002).

Entende-se que essa instituição enfrenta o desafio de, por meio da descentralização dos recursos financeiros, transformar a letra de suas normativas, em especial a Resolução nº 147/2016, que prevê a possibilidade de, além de prover recursos materiais, agregar ao processo os aspectos para o desenvolvimento acadêmico do estudante, de maneira a contribuir para sua formação integral e ressignificar essa política através de ações que materializem essa possibilidade.

Diante do exposto, cabe situar a discussão em torno das visões dos sujeitos da pesquisa: gestão e alunos, em relação às ações dessa política de permanência implementadas no Campus Abaetetuba, de maneira a identificar as relações desses documentos na condução da política e a influência da política na permanência dos alunos, em especial daqueles que foram atendidos nas ações.

## **4 AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: A VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Como exposto nas seções 2 e 3 deste texto, por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica chega-se às regiões outrora não contempladas por instituições públicas, com o perfil formativo defendido pela rede, como a possibilidade da oferta do ensino médio integrado em 50% das suas vagas. Houve nessa conjuntura a inclusão social de estudantes oriundos das diferentes classes sociais, em especial das classes populares, egressos das escolas públicas, o que foi viabilizado pela Lei de Cotas de 2012.

O Campus Abaetetuba, ao se inserir nesse processo, e com a problemática da permanência estudantil, assim como todas as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, vem implementando a principal política de permanência do IFPA, originária do decreto do PNAES (2010) e da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFPA. Para vislumbrar o processo de implementação e as influências dessa política na permanência dos alunos nos cursos de educação profissional de nível médio, foram feitas as entrevistas semiestruturadas com o diretor de Ensino (DE), o coordenador de Assistência ao Educando (CAE) e com seis alunos dos cursos técnicos integrados e subsequentes ao nível médio.

### **4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

A pesquisa de campo, traduzida nos estudos documentais e na entrevista, em especial, apresenta relevância ímpar para esta investigação, pois agrega reflexão e questionamentos sobre as políticas de permanência junto aos entrevistados, responsáveis pela implementação das ações e atingidos por essas, no caso os alunos. Busca-se referendar os estudos teóricos e documentais de maneira a identificar como as previsões legais e discussões teóricas se materializam na prática, uma vez que as ações das políticas públicas são carregadas de intencionalidades e valores que influenciam na efetivação da política no âmbito institucional.

Trata-se de servidores em cargo de gestão e alunos dos cursos técnicos de nível médio. A Direção de Ensino do Instituto Federal do Pará Campus Abaetetuba, atualmente, é representada por um docente do campus, nomeado no ano de 2016 para gerir o ensino, pesquisa e extensão da instituição; essa gestão agrega a Coordenação de Ensino, a Assessoria Pedagógica e Psicossocial, o Fórum Permanente de Integração, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), a Comissão Própria de Avaliação (CPA), a Assessoria de

Indicadores Pedagógicos, a Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Inovação, a Coordenação de Assistência Estudantil, a Coordenação de Secretaria Acadêmica, a Coordenação de Extensão, a Coordenação de Estágio e Integração com a Comunidade e Empresa, a Coordenação de Biblioteca, coordenações de cursos, PARFOR, Bolsa PRONATEC e ETEC.

O PAE no campus é coordenado por um professor de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), da área de Informática, que disponibilizou os dados para a análise documental, bem como ofereceu informações orais sobre a política.

**Quadro 4** –Dados Profissionais e Acadêmicos da gestão do PAE no IFPA Campus Abaetetuba

<b>Função no IFPA Campus Abaetetuba</b>	<b>Cargo na Instituição</b>	<b>Tempo de Trabalho na Instituição</b>	<b>Tempo no cargo em Gestão:</b>	<b>Formação</b>
<b>Diretor de Ensino</b>	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Habilitação em Matemática	Três anos e meio	Dois anos e dois meses (Coordenação Geral de Ensino, Coordenação de Assistência ao Educando e Direção de Ensino)	Mestre em Matemática
<b>Coordenador CAE</b>	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Habilitação em Informática	<b>1 ano e 10 meses</b>	<b>7 meses</b>	<b>Especialização em andamento em Tecnologia em Redes de Computadores</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas informações dos entrevistados (2018) e no Diário Oficial da União (2016).

No quadro 4, apresenta-se o perfil profissional e acadêmico do DE e do CAE<sup>44</sup>: os cargos são ocupados por docentes EBTT, amparados pela Resolução nº 199/2016, que norteia a carga horária docente, garantindo-lhes ocupar cargo de gestão no instituto, indicados pela Direção Geral do Campus com o aval do reitor do IFPA, respaldado ainda pelo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico Federal, exposto na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, bem como pela Lei nº 9.640, de 25 de maio de 1998, a qual orienta sobre a ocupação de cargos de gestão nessas instituições. Tais cargos são considerados como de confiança e requerem dedicação exclusiva para os assuntos ligados à função.

Observa-se que o DE ocupa o cargo há mais tempo que o CAE: o primeiro apresenta experiência à frente da CAE, já o coordenador apresentava no momento da entrevista apenas 7 meses à frente da coordenação, bem como cerca de 1 ano e 10 meses no IFPA. Entende-se que

<sup>44</sup> Utiliza-se a sigla CAE tanto para se referir à Coordenação de Assistência ao Educando do Campus Abaetetuba, quanto para falar do Coordenador de Assistência ao Educando da instituição.

esse último se encontra em processo de aprimoramento das informações e conhecimentos relacionados à função e à política de assistência estudantil.

Como já identificado em relação à CAE, pelo que é previsto na Resolução nº 147 (IFPA, 2016), ela deve ser integrada por um servidor técnico administrativo: assistente social, psicólogo, pedagogo ou um técnico em assuntos educacionais, cargos estes de nível superior, o que pode favorecer a implementação da política em vista da sua natureza e da necessidade de gerir demandas de cunho social, pedagógico e psicológico. No campus, no período de realização da entrevista, o coordenador era o único representante da CAE. Identifica-se a partir dos depoimentos orais que a coordenação não possui uma equipe multidisciplinar com profissionais técnicos das áreas pedagógica e psicossocial para contribuir com a gestão e acompanhar os alunos. Há apenas a constituição de uma equipe para a condução do processo de seleção dos alunos para receberem os auxílios, como indicado pela Resolução nº 147 (IFPA, 2016) e evidenciado na coleta de dados.

Os alunos entrevistados são oriundos de municípios dentro da área de abrangência, das ilhas que cobrem o município de Abaetetuba, das estradas da cidade e de bairros periféricos; em sua totalidade são dependentes dos seus responsáveis, que são agricultores, pescadores, vendedores informais. Esses jovens ingressaram no curso através de processo seletivo; os mesmos não recordavam se foram selecionados por cotas ou por ampla concorrência, evidenciando-se que no interior do campus não há discriminação quanto à política de acesso, sendo um dos pontos agregadores para a permanência no curso.

Nos cursos selecionados, identificou-se que as turmas mais antigas, de **Informática** e **Edificação integrado** ao médio, encontravam-se no término do 3º ano com a previsão de conclusão para o semestre posterior, em que cursariam as disciplinas técnicas, com a previsão de início no fim do mês de maio de 2018. Desse universo foram entrevistados quatro alunos, dois do turno da manhã e dois do turno da tarde, que foram atendidos pelas ações do Programa de Assistência Estudantil nos três anos.

No caso do curso **subsequente**, identificou-se a turma mais antiga do curso técnico em **Informática**, que estava no 2º semestre do curso, sendo entrevistados dois alunos, ambos do turno da noite, que tinham sido contemplados no ano letivo de 2017 com um dos auxílios; para essa seleção se contou com o apoio da equipe pedagógica e da direção de ensino.

Em relação ao perfil dos alunos selecionados, podemos descrever no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Perfil dos alunos entrevistados dos cursos de educação profissional de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba

Aluno/sigla	Curso	Sexo	Idade	Renda familiar	Quantidade de pessoas no domicílio	Auxílios recebidos / ação do campus	Valor de cada auxílio	Vínculo empregatício
AL01	Informática Integrado	Feminino	16 anos	2 salários mínimos e meio	5 pessoas	Alimentação, transporte	alimentação 100,00, transporte 100,00	Não tem.
AL02	Informática Integrado	Masculino	19 anos	1 salário mínimo e meio	5 pessoas	Alimentação, moradia, ônibus escolar	alimentação 100,00, moradia 200,00	Não tem.
AL03	Edificações Integrado	Masculino	19 anos	1 salário mínimo	5 pessoas	Alimentação, transporte, ônibus escolar	Alimentação 100,00, transporte 100,00	Não tem.
AL04	Edificações Integrado	Feminino	18 anos	1 salário mínimo e meio	9 pessoas	Alimentação, transporte	Alimentação 100,00, transporte 100,00	Não tem.
AL05	Informática subsequente	Masculino	24 anos	1 salário mínimo e meio	5 pessoas	Alimentação, moradia, ônibus escolar	Alimentação 100,00, moradia 200,00	Não tem.
AL06	Informática subsequente	Feminino	27 anos	1 salário mínimo e meio	3 pessoas	Alimentação, transporte	Alimentação 100,00, transporte 100,00	Possui informal / próprio

**Fonte:** Construído pela autora a partir dos dados coletados junto aos alunos (2018).

Visualiza-se no quadro 5 que os alunos dos cursos técnicos de nível médio apresentam uma renda total de um salário mínimo e meio; estes, na maioria dos casos, dependem dos pais, os quais dispõem desse valor para custear o sustento de uma família com média de cinco

integrantes – com exceção do aluno AL06, que não reside com seus pais. Identifica-se a faixa etária deles em torno de 16 a 19 anos de idade, para aqueles que fazem parte dos cursos integrados e, 24 a 27 anos de idade para os dos cursos subsequentes.

Todos os seis alunos foram contemplados com dois auxílios: alimentação e moradia ou alimentação e transporte, pois só podem acumular dois auxílios de acordo, com o edital nº 02 (2017) consultado. Acrescente-se que 50% desses alunos fazem uso do ônibus escolar, disponibilizado pelo campus para aqueles que moram em bairros distantes e/ou não dispõem de transporte próprio. Não foi verificada, quanto a esses alunos, a participação em outras ações do PAE no campus.

Constata-se que estes jovens apresentam as características sociais e econômicas que representam uma parcela significativa da população que recebe cerca de um salário mínimo e meio, fato este evidenciado na pesquisa de amostra de domicílios do IBGE (2010) na cidade, segundo a qual 52,2% dessa população, de um total de 144.100 habitantes, vivem com renda nesse patamar. Esses alunos, que estudam nos cursos de educação profissional de nível médio, no âmbito do instituto, refletem a maioria de alunos das escolas públicas, que vivem com uma renda limitada, para atender às necessidades básicas, como o sustento familiar, além de morarem em locais distantes do campus, como outros municípios, ilhas e estradas, e precisam de apoio para as despesas de transporte, alimentação e aluguel.

Para compreender a visão desses participantes sobre as políticas de permanência estudantil nos cursos técnicos de nível médio, a entrevista partiu de questionamentos básicos sobre a experiência deles em relação à assistência estudantil, em vista do roteiro pré-estabelecido. Os relatos evidenciaram os dois eixos de análise predefinidos nos procedimentos metodológicos, que foram a implementação da política e a visão de políticas de permanência, as quais apresentam relação com os estudos sobre as políticas públicas, da mesma maneira que em relação aos indivíduos responsáveis pela materialização das legislações no âmbito institucional (LIMEIRA, 2015). A partir disso, foram demarcados nos depoimentos os eixos de análise: **implementação da política**, com as *unidades de análise temática* processo de seleção, acompanhamento, escolhas das ações, recursos para a PAE; e **visão de política de permanência**, com as *unidades de análise* ajuda, permanência no curso e ação institucional: o ônibus escolar.

## 4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

Como exposto na subseção 2.3, as políticas são influenciadas pelos diferentes sujeitos que apresentam interesses diversos, como o governo e os movimentos sociais. No processo de implementação, as políticas públicas são desenvolvidas de acordo com as perspectivas e necessidades dos que lidam diretamente com a política. No caso da PAE no campus, é ainda reflexo das legislações que a orientam, no âmbito nacional e institucional, bem como dos recursos que determinam até onde deve ir e a quantidade de alunos que pode atender. Dessa forma, recebe influências dos arranjos organizacionais locais, de acordo com Limeira (2015).

No Campus Abaetetuba a implementação da política e as suas ações como reflexo do decreto do PNAES (2010) são consideradas positivas pela maioria dos alunos, apesar das limitações identificadas no processo; representam nuances das políticas sociais desenvolvidas na década de 1980 no âmbito educacional, oferecendo às instituições recursos limitados e desafios para aqueles que as implementam, bem como para aqueles que precisam de um amparo material para garantir sua permanência na escola, que são os alunos.

As carências de cunho material dos estudantes foram identificadas pelo FONAPRACE (2012, p. 61), no contexto das instituições federais de educação, pois por meio da política de assistência estudantil mais estudantes carentes seriam assistidos com moradia, alimentação, programas de bolsas e saúde; como resultado do grande esforço dos movimentos estudantis e do fórum, “hoje temos condição de oferecer ao estudante ações que auxiliarão significativamente em sua formação”.

O mesmo FONAPRACE (2012) identificou a insuficiência dos recursos destinados à assistência estudantil: identificou o quantitativo repassado para as IFES como inferior ao estipulado por esse fórum. Constatou que o valor repassado em 2012 é três vezes menor do que o valor resultante da base de cálculo do FONAPRACE: assim, o valor requerido pela assistência estudantil é o de R\$1.556.797.950,00, enquanto que o orçamento das IFES de 2011 se aproximou de 504 milhões. Esta constatação gera o desafio para as instituições, ao implementarem essa política diante desses limites.

No IFPA Campus Abaetetuba, a implementação da política se vincula, entre outras ações, à oferta de editais de auxílios financeiros, nas ações prioritárias: alimentação, transporte e moradia; essas frentes são as que os alunos perceberam no período em que estiveram no campus; já a gestão demarca outras, como apoio à participação de eventos, auxílio eventual, apoio pedagógico e bolsa de pesquisa. Para pleitear as vagas nessas ações, os estudantes



precisam submeter-se ao processo seletivo, que foi uma unidade de análise recorrente nas falas dos alunos entrevistados e é apresentado a seguir.

#### 4.2.1 Processo de seleção

O processo de seleção dos estudantes é conduzido por um edital, iniciando-se pela **inscrição**, com o preenchimento de um formulário socioeconômico e entrega da documentação comprovatória, para compor material para a **análise** socioeconômica realizada por um assistente social, e posterior **classificação** pelos critérios pré-estabelecidos, como a renda per capita de um salário mínimo e a comprovação da vulnerabilidade social dos estudantes, com a apresentação dos documentos vinculados a essa, para culminar na inclusão desses no programa e posterior pagamento mensal do valor financeiro (IFPA, 2017).

O processo, antes de se consolidar, depende da análise do edital pela Procuradoria Federal, responsável pela análise dos editais de seleção de todos os campi do instituto, fato esse que influencia a condução do processo no campus, já que é preciso aguardar o parecer da Procuradoria, para em seguida conduzir o processo, o que nos relatos passa a ocupar um tempo extenso.

O DE e CAE do campus explicam o processo:

[...] uma das dificuldades ainda do aluno não receber o auxílio é mais a parte que eles chamam de burocrática, **mas que para nós é a parte essencial**, que é a documentação organizada para instruir o processo, então nessa organização de documentação é que os alunos [...] preferem não receber, em muitos casos do que organizar. (DE, 2018, **grifo nosso**).

[...] No presente momento a gente tá começando dessa forma, publica o edital, tem-se uma previsão de pagamento, mas essa previsão acaba se atrasando, **por conta da delonga do processo**, que **nós temos muita documentação** para verificar, é um processo muito minucioso, **bem desgastante** também e que requer uma atenção bem especial a essa questão e acaba provocando todo esse atraso. (CAE, 2018, **grifo nosso**).

O processo de seleção é considerado extenso e com muita exigência pela gestão, mas é algo pré-definido na resolução nº 147/2016/IFPA e nos editais. Esse processo acarreta desistência de alguns alunos em participar do processo, e outros acabam não contemplados por não entregarem toda a documentação requerida, de acordo com a fala abaixo:

[...] alguns alunos, como negligência acabaram não participando por não se atentarem, outros por observarem que [...] não estão em situação de vulnerabilidade social, e saem do processo, [...] tem aqueles que acabam se atrasando, não conseguindo efetuar a sua inscrição a tempo, mas tivemos cerca de quinhentas e oitenta inscrições em 2017 e para todos esse recurso nós conseguimos fazer a concessão de no mínimo dois

auxílios, dando um total de duzentos ou trezentos reais mensais conforme o auxílio requerido pelo aluno. (CAE, 2018).

Pelo exposto, identifica-se que a condução do processo representa uma problemática da implementação da política, uma vez que a excessiva exigência de documentos reflete o que os estudiosos de políticas educacionais discutem, que os beneficiários dessas políticas precisam comprovar situação de ‘pobreza’, não colocando como um direito público o acesso e permanência na escola, como expresso na Constituição Federal (1988), Frigotto (2012), Pereira-Pereira e Stein (2010), Laurel (2000).

Os alunos, em relação à unidade de análise temática **processo de seleção**, apresentam críticas para essa fase, uns problematizando mais, outros menos, opinando em relação às informações referentes ao processo seletivo, ao período das inscrições e à efetivação, que, ao longo do tempo em que estão no IFPA, sofreu modificações, com a mudança da entrega da documentação de presencial junto à CAE para o sistema eletrônico através do Sistema de Registro Acadêmico (SIGAA). Apesar de o trabalho delimitar o estudo até o ano de 2017, os alunos trouxeram, nessa unidade de análise, as mudanças vivenciadas em 2018 no processo, pois as entrevistas foram aplicadas em 2018, em meio ao referido processo de seleção do mencionado ano.

Em relação ao processo seletivo, posicionam-se sobre as exigências documentais, a modificação do envio no sistema eletrônico das documentações e a demora no processo:

[...] tem muitas coisas a melhorar, principalmente a questão da inscrição no auxílio, que atrasa demais, muitas vezes é um processo longo, que apresenta vários empecilhos durante esse caminho [...] A última agora que teve, foi pela internet, pelo site, e FOI BEM COMPLICADO! Não sabíamos o que fazer, quais os documentos para anexar, a questão da renda, comprovante de renda, não tem! não sabe como anexar os documentos, não se sabe quais anexar, aí fica difícil! (AL01, 2018).

A presente aluna demonstra insatisfação em relação à demora no processo e aos ‘empecilhos durante’ o mesmo, o que acarreta prejuízos para aqueles que precisam do auxílio para permanecerem na instituição, fato esse também enfatizado na fala do CAE. Aponta a alteração para o envio eletrônico dos documentos, pois com isso não há mais a entrega dos documentos na CAE, reduzindo o contato com a coordenação para explicitar as dúvidas sobre o processo, colocando a responsabilidade exclusiva no aluno para enviar a sua documentação comprovatória via SIGAA.

Em relação às dúvidas no processo, relacionam-se com a questão do alcance das informações dos assuntos sobre a assistência estudantil aos interessados. Pelo posicionamento, a comunicação não está sendo bem sucedida, pois há dúvidas em relação a quais documentos

anexar, em específico, o que reflete na seleção. Isso foi também constatado na pesquisa de Abreu (2012) no IFMA, em que aluno e gestão da assistência estudantil reconheceram que a comunicação sobre os programas e projetos é falha, pois uma parcela dos alunos não tinha acesso ou não compreendia as informações disponibilizadas pelo setor. Destaca-se:

Quando a informação é determinante ao acesso às políticas públicas, parte-se do entendimento de que a disponibilização da informação acerca dos procedimentos necessários para a utilização do serviço, programas e projetos favoreceria condições de igualdades a quem tivesse interesse em pleitear a oportunidade de participar dos mesmos, ampliando as possibilidades de acesso. (ABREU, 2012, p. 114).

Observa-se que, apesar dos instrumentos utilizados para a divulgação desses procedimentos, essa igualdade de oportunidade não tem sido favorecida de forma plenamente satisfatória, pois editais e sites não estão sendo suficientes para o alcance e compreensão das exigências e modo de efetuar a inscrição para o recebimento do auxílio.

Entretanto, identifica-se que há aqueles que ficaram satisfeitos com essa alteração:

Eu acho positivo, fazer pela internet, porque hoje em dia todo mundo quase tem celular, então para escanear um documento é bem fácil. É só escanear e colocar, mesmo quem não tem acesso internet em casa, pode vir aqui na escola, acessar a internet e fazer o cadastro, fica bem mais fácil, do que organizar um monte de documentos, trazer aqui, que pode até acabar perdendo, esquecendo. (AL02, 2018).

Destacam o avanço nesse processo: “A inscrição quando era para trazer os documentos aqui, **era um pouco desgastante**, porque a gente ficava horas em fila esperando. **Eram somente dois atendentes**, mas esse ano fizemos todo o processo pelo site, achei bacana, legal” (AL03, 2018, **grifo nosso**).

Na inscrição há a exigência de um número significativo de documentos do aluno e dos seus familiares, dentre os quais: RG, CPF, comprovante de renda (quando há), contrato de aluguel (este último se o aluno pleiteia o auxílio moradia) (IFPA, 2017), além do preenchimento do questionário socioeconômico, como expresso na fala a seguir:

**É bem trabalhoso**, para os alunos também, **porque tem que trazer todos os documentos**, eu achava melhor que algumas vezes fossem guardados os documentos, como os documentos de familiares, da própria pessoa não é preciso trazer, toda vez, toda vez de novo o documento, porque o documento não muda, sempre é o mesmo. (AL02, 2018, **grifo nosso**).

Apesar de o aluno AL02 achar na fala anterior positiva a mudança para o sistema online, não deixa de considerar que o processo é trabalhoso; mas com essa alteração para a inscrição exclusivamente online, já há a possibilidade de os documentos pessoais dos alunos serem armazenados, e na renovação do auxílio exigem-se apenas os comprovantes de aluguéis e de renda atualizados. Além do aluno, o CAE também apontou o processo como desgastante, pois

os alunos têm que entregar um número expressivo de documentos à CAE, e esta, por meio do assistente social, precisa avaliar e analisar os documentos de todos os inscritos no processo de seleção, além de esse profissional precisar ainda realizar visitas domiciliares.

Diante das falas dos entrevistados, observam-se avanços e dificuldades no processo de seleção dos estudantes, como o avanço na inscrição no processo, que reduziu o tempo destinado ao recebimento da documentação dos alunos; quanto à análise socioeconômica, entretanto, identifica-se o número excessivo de documentos e o tempo extenso destinado à avaliação dos mesmos, e que, apesar da mudança para o envio eletrônico, não se otimizou o trabalho da equipe, preconizando o aprimoramento desse processo e o desenvolvimento de recursos tecnológicos para aprimoramento das ações.

No CEFET-MG fora proposta no processo de implementação da política de assistência estudantil a necessidade de desenvolvimento de estratégias que favoreçam um trabalho mais coeso, integrado para o fortalecimento das informações da política no interior da Secretaria de Política Estudantil, responsável pela gestão da política, como defendem Oliveira e Oliveira(2015, p. 205):

[...] iniciativa importante nesse sentido seria a divulgação permanente dos programas e ações dessa secretaria possibilitando, assim, a circulação de informações sobre os programas e ações de assistência estudantil, tanto para os estudantes quanto para os funcionários, em especial, para os docentes.

Os assuntos em relação à política precisam ser socializados não apenas ao seu público, mas também aos servidores, com destaque aos docentes, pois esses são os mais próximos dos estudantes. Aponta-se para o processo de fortalecimento da comunicação em relação à política: melhoria da linguagem utilizada para o melhor entendimento dos estudantes e alcance da política; aprimoramento das estratégias para divulgação das ações e programas, a fim que as informações sobre o trabalho da assistência estudantil atinjam todos no momento em que se matriculam na instituição; e outros relacionados à seleção para recebimento do auxílio.

#### **4.2.2 Acompanhamento**

O acompanhamento dos alunos é uma das formas de garantir a permanência deles no programa de assistência do campus e concerne à aferição do rendimento acadêmico e frequência dos estudantes beneficiários, além da adequada utilização dos auxílios. Esses critérios devem ser acompanhados pela Coordenação de Assistência ao Educando, subsidiada pela equipe pedagógica do campus (IFPA, 2016). Relaciona-se dessa forma ao suporte aos alunos que são

beneficiários pela coordenação da política, e uma pré-condição para fortalecer as ações de permanência dos estudantes na instituição.

No IFPA, por meio da Resolução 147/2016, artigo 5º, há a prerrogativa de que a equipe de assistência estudantil no campus ‘poderá’ ser composta, entre outros profissionais, por assistente social, pedagogo, técnico em assuntos educacionais e psicólogo. Observa-se que a própria normativa não traz a garantia dessa composição, apenas aponta com uma ‘possibilidade’. Outro fator que influencia é o código de vaga, pois a existência ou não do mesmo atinge a contratação de novos profissionais para o campus.

Araújo e Andrade (2017) identificaram essa realidade no quadro de servidores do IFCE Campus Fortaleza, em que há uma desproporcionalidade do espaço físico e do quadro de servidores, o que inviabiliza a ampliação da política e a atenção a um maior número de estudantes e dificulta o processo de acompanhamento dos diferentes setores ligados ao ensino, não apenas na questão da manutenção do auxílio.

A gestão apresenta o entendimento em relação ao acompanhamento, como o monitoramento de índices acadêmicos e a fiscalização quanto ao uso adequado dos recursos da política pelos alunos:

[...] infelizmente podemos observar **um prejuízo de recursos humanos** disponível na coordenação principalmente para manter **essa questão da manutenção** dos auxílios da parte dos alunos, para ficar justamente tomando condutas, que visem **o monitoramento e a observação do comportamento daquele aluno, para ver se ele está efetuando a destinação daquele auxílio concedido devidamente**. (CAE, 2018, grifo nosso).

O CAE destaca que o quadro de recursos humanos encontra-se em prejuízo, pois para manutenção dos auxílios faz-se necessário verificar as frequências e o uso adequado do auxílio pelo aluno, o que deve ser diagnosticado pelos profissionais que ‘integram’ a coordenação; o campus, com esse **prejuízo de recursos humanos**, acaba por não atender às prerrogativas de acompanhamento do estudante para a permanência no programa. Além disso, esse acompanhamento vai além da questão de aferir frequências e rendimentos, mas diagnostica ainda por que os estudantes estão faltando ou apresentando notas inferiores ao mínimo exigido (TAUFICKI, 2014).

O CAE continua a enfatizar essa problemática:

[...] Justamente, professora, a gente conta com a atuação **de um assistente social**, só que lamentavelmente **a demanda do campus é com um número superior a mil alunos**, fica realmente muito inviável da assistente social estar promovendo um acompanhamento, uma possível execução das visitas domiciliares [...] o CAE conta com a função de gerenciar as solicitações de auxílios a eventos científicos [...]. (CAE, 2018).

[...] E tem também o acompanhamento dos indicadores acadêmicos, que é o desenvolvimento escolar, que vemos se ele está com assiduidade [...] em dia, se ele está obtendo um bom rendimento com as notas, lamentavelmente em 2017, **nós tivemos muitos prejuízos nesse sentido, por conta da redução de profissionais em nosso campus, redução de servidores, [...] nós temos uma grande deficiência em executar uma ação cem por cento efetiva no que diz respeito ao devido acompanhamento desse aluno [...].** (CAE, 2018, **grifo nosso**).

Na fala do CAE, percebe-se o quanto é preocupante a questão da limitação da equipe para o acompanhamento dos alunos beneficiários dos auxílios; em específico, fica explícito que a coordenação não consegue realizar minimamente o acompanhamento dos indicadores acadêmicos, que são uma das prerrogativas para a manutenção dos auxílios, conforme a resolução nº 147 (IFPA, 2016).

O CAE ainda destaca a articulação com outros setores:

[...] uma questão bem pontual que deveria ser atendida pelo campus é a questão da saúde, de ter um certo suporte a saúde, tentamos dentro da possibilidade manter o funcionamento do setor de qualidade de vida, que o pessoal conhece carinhosamente como enfermaria da escola [...]. (CAE, 2018).

A articulação com os setores da saúde no campus é um elemento que agrega valor à assistência estudantil, pois, como ele disse, é uma questão pontual dos alunos, reflexo dos limites do sistema de saúde pública e uma característica dos indivíduos que se encontram em vulnerabilidade social (VIANA, 2016).

Além do mais, não se pode deixar de situar que a redução de profissionais no âmbito do campus vincula-se às políticas públicas para a educação na atualidade, as quais não destinam os devidos recursos para as escolas, deixando de investir na contratação de servidores que promovam o acompanhamento e formação do jovem na escola média. Destaca-se com isso a perspectiva do **Estado mínimo**, em que as ações de cunho público se reduzem. Demarca-se assim:

[...] qual é o **nosso desafio? É fortalecer a nossa equipe técnica**, esse é o desafio, porque esbarramos em códigos de vagas e outras situações que não competem a nós, mas que não entendemos o porquê, porque estamos precisando, se conseguimos comprovar que estamos com um grupo de alunos que precisam ser assistidos pela assistência, mas que de alguma forma eu não consigo corpo técnico para fazer essa avaliação [...]. (DE, 2018, **grifo nosso**).

O Instituto Federal do Pará é afetado diretamente pelas prerrogativas das políticas públicas estabelecidas no país, em que, de acordo com Oliveira (2006), há recomendação, advinda do Banco Mundial, que entre outras coisas estabelece: a desregulamentação das relações de trabalho, a privatização das empresas estatais, as necessidades de diminuição dos

gastos públicos, com a efetiva obrigatoriedade de demissões de funcionários públicos, o que aponta para o exacerbamento da pobreza nos países em desenvolvimento.

Identifica-se no âmbito da Portaria nº 447, de 15 de maio de 2018, a inexistência de previsão de códigos de vagas de técnicos administrativos em educação para o IFPA nas áreas de assistência social, pedagogia e psicologia, o que preconiza um alerta a essa instituição para a mobilização na busca de questionar essa determinação, que afeta diretamente a condução das políticas educacionais e do processo educativo.

Os alunos também reconheceram a problemática da equipe reduzida, pois no campus há apenas uma assistente social<sup>45</sup> e um coordenador das ações da assistência estudantil, dificultando o ato de acompanhamento e a execução do processo de seleção, assim como referendado no depoimento a seguir: “[...] eles pedem sempre o rendimento escolar, sempre quando vamos renovar o processo auxílio. [...] Eu acho que precisaria ter um acompanhamento tipo, tem alguns alunos que estão passando por dificuldades e às vezes eles não demonstram” (AL02, 2018).

Evidencia que essa questão da falta de acompanhamento pode influenciar a permanência do estudante no curso, comprometendo o que prevê o objetivo: “proporcionar condições de igualdades de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas” (artigo 8º, inciso VI, PAE/IFPA, 2016). Há o reconhecimento dessa problemática nas demais falas dos alunos:

Às vezes só porque tem **a questão de ter poucos funcionários**, funciona de manhã e à tarde, a noite não funciona, e tem [...] principalmente as pessoas que recebem a noite, que trabalham o dia, então quando vêm tirar dúvida não está funcionando. Então quando nós queríamos saber o que aconteceu com o auxílio, porque está atrasando, dificilmente eles davam uma resposta objetiva para gente, então essa questão teve um ponto negativo, que eles não davam uma assistência direta, para sanar nossas dúvidas a respeito de por que atrasou, se vai realmente sair. Quando foi para abrir esse outro edital, eles falaram que seria em janeiro, porque ia terminar os cinco meses que nós recebíamos e em janeiro já iria abrir, e houve um atraso, muito grande, não houve um esclarecimento porque não publicaram, **não fizeram uma reunião para explicar, para discutir essa questão**, só soube porque tem um professor que ele trabalha no CAE, que teve um problema que foi para a mão do juiz (*procurador*), aí o juiz teve que ler algumas coisas, pra modificar e poder mandar de volta, porque do atraso, mas não teve uma reunião geral pra esclarecer essas questões, então aí falta também de acompanhamento. (AL05, 2018, **grifo nosso**).

Identifica-se no âmbito do campus a prerrogativa de ampliação do atendimento ao público na CAE nos três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite, através da alocação de

---

<sup>45</sup> Na época da entrevista com o Coordenador de Assistência ao Educando, em junho de 2018, este relatou que a assistente social apresenta-se afastada do campus para estudos.

servidores, pois a ausência do acompanhamento aos alunos ficou mais evidente para os alunos do turno noturno, os quais integram o curso subsequente ao ensino médio de Informática. Essa solicitação foi referendada no III Fórum Interno Estudantil (2016) como uma das ações previstas no PTA da CAE (2017), mas os alunos ainda não vislumbram a atenção, bem como na comunicação entre coordenação e alunos, que deve ser mediada pelo Fórum Interno Estudantil, que precisa acompanhar os assuntos relacionados à assistência estudantil no campus, como a questão de que:

Não tive, eu até achei que ficamos **um pouco desprezados neste semestre**, na questão da assistência, **primeiro na questão do atraso**, atrasou eu acho cerca de dois meses para gente receber, eu não estou bem lembrado, pelo menos eu recebi duas vezes, na primeira vez eu recebi duas bolsas, na segunda vez que eu fui receber, recebi quatro, **em relação à fiscalização para ver se eu estava alcançando minhas notas, ninguém veio me falar nada, me perguntar porque as minhas notas estavam baixa, até hoje ninguém questionou sobre isso. Devia ter uma equipe, uma equipe maior, ao meu ver aqui só tem duas, duas pessoas [...]**. (AL06, 2018, grifo nosso).

Na fala do aluno AL06 há o entendimento de que o acompanhamento, para ele fiscalização, perpassa pela questão de diagnosticar o rendimento acadêmico dos alunos que recebem o auxílio; o mesmo aponta que ficaram um pouco desprezados no semestre, pela questão do atraso do pagamento do auxílio, fato esse necessário, pois o auxílio é um direito adquirido dos alunos quando se submetem ao processo seletivo e são selecionados para o recebimento do recurso de apoio a sua permanência – essa comunicação precisa ser aprimorada. Também está intrínseco na fala do aluno que é necessário haver a intervenção em relação ao rendimento acadêmico, na busca de oferecer apoio pedagógico para promover a permanência no curso, no desenvolvimento de ações de permanência para além do pagamento do auxílio.

A situação do aluno AL06 expressa ainda algo latente nas instituições educacionais de educação profissional: ele é um aluno trabalhador, que estuda no turno noturno, que apresentou queda em seu desempenho acadêmico, por trabalhar o dia todo, o que pode vir a ser motivo de evasão. Este aluno é o que precisa de uma atenção redobrada tanto da equipe de assistência quanto dos outros setores do ensino, para trabalharem em conjunto para inibição da evasão. O mesmo se posiciona de maneira propositiva: “Na verdade, todos os professores deveriam estar nesse processo, de fiscalização e tudo mais, não só a equipe que trabalha com o auxílio; em relação ao acompanhamento, ele é um estímulo para os alunos estar se esforçando, tem que haver esse acompanhamento”. (AL06) preconiza ações integradas para esse fim.

Diante do exposto, surge o questionamento: Como realizar o processo de seleção e o devido acompanhamento dos alunos? Diante dessa demanda esses precisam de apoio não apenas do assistente social, mas também de pedagogos e psicólogos, de uma equipe



multidisciplinar. Uma vez que o público dos cursos técnicos de nível médio, como já expresso neste texto, no âmbito do IFPA, insere-se na realidade de grande número de jovens que estão na linha da pobreza com dificuldades financeiras, limites na formação escolar e pouco acesso aos serviços de saúde.

No acórdão TCU e SETEC nº 506 (2016) houve essa proposição de aprimoramento da política de assistência estudantil, como mencionado na seção 2, em que aqueles propunham a garantia de alocação de profissionais para acompanhamento escolar e social dos alunos nos campi da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Apesar de ser um órgão de controle, essa proposição é pertinente, pois não é possível implementar uma política educativa limitada ao número reduzido de profissionais.

No caso do campus, uma aluna identificou o acompanhamento advindo de outros setores do ensino do campus:

[...] tem assistência psicológica, ela sim, eu já precisei dela, eu tive esse apoio, graça a Deus o IF, ele está atento às situações que acontece e eles me ajudaram muito, me apoiaram quando precisei de assistência da psicóloga, e também da enfermaria, quando a gente precisava sempre eles estavam atentos, graça a Deus o IF, ele tem nos ajudado, no que precisamos. (AL04, 2018).

Nesta situação, há o indicativo de suporte aos alunos por meio de acompanhamento psicológico e apoio à saúde, demarcando que o campus possui esses profissionais, como também identificado no PTA e na fala do CAE, que estão agregando a assistência ao aluno. Entretanto, a aluna não a vincula à política; aponta-se para a necessidade de esses setores aprimorarem essas ações, apesar da redução da equipe, pois em sua fala os alunos apenas atribuem o processo de seleção como importante no acesso à política, ou mesmo não identificam o acompanhamento.

No âmbito do IFCE Campus Fortaleza, há situação similar à do estudo, na perspectiva de instalação de uma equipe multidisciplinar para conduzir a política. Apesar da presença de profissionais como assistente social, pedagogo e psicólogo, as demandas são muitas em vista de um universo de cerca de 8 mil estudantes nessa unidade do IFCE e inviabilizam o trabalho integrado, no sentido de discutir e avaliar os processos concernentes à política (ARAÚJO; ANDRADE, 2017).

Por exemplo: há apenas **dois assistentes sociais** para atender o Campus Fortaleza, os quais restringem sua atuação ao processo de seleção, pelas especificidades apontadas anteriormente. Identificam-se outros profissionais, como o pedagogo, entretanto há grande demanda para este profissional, que, além de atribuições vinculadas à assistência estudantil, tem as de orientação, supervisão e pesquisa, além de acompanhamento do processo de

elaboração de propostas de cursos. Neste cenário a ausência de uma equipe estruturada contribui para a fragmentação das atividades relacionadas à política, o que foi identificado em Araújo e Andrade (2017).

Outro elemento demarcado pelos entrevistados foram as escolhas das ações, como uma prerrogativa identificada no âmbito legal da PAE no IFPA e mencionada na subseção 3.3.1, em que se discorre sobre a constituição do Fórum Interno de Assistência Estudantil no campus, como um espaço permanente de debates e reflexões sobre a assistência estudantil.

#### 4.2.3 Escolhas das ações

A escolha das ações do PAE no campus é prevista por meio da consulta aos estudantes, conforme a resolução nº 147/2016, na condução do *Fórum Interno Estudantil*, com atenção às ações prioritárias previstas. Ambos os gestores, em suas falas descrevem como o movimento ocorre no campus:

Sim, pelo **fórum estudantil**, o fórum geralmente é realizado em setembro, **após termos a definição de quanto que vai ser disponibilizado para o ano seguinte**, reúne-se com os alunos, em três dias de fórum. Em que **há o momento no auditório para todos**, depois os delegados se reúnem para saber as decisões. Apresentamos algumas propostas e eles avaliam e apresentam as suas, **depois fazemos a culminância em relação a que tipo de ação** vai ser tomada, junto com os alunos! Nada assim: [...] ah, eu quero ofertar auxílio creche, eu gestão! Nós apresentamos para os alunos, explicamos para eles a necessidade, e **se eles perceberem que realmente são muitos alunos que estão precisando**, [...] que vai atender à necessidade, eles aprovam, caso contrário eles não aprovam [...]. (DE, 2018, **grifo nosso**).

[...] há a articulação com os alunos, **a promoção de debates, a forma mais adequada de destinar e executar as ações que venham efetuar a destinação desses recursos no campus**, conforme a demanda do aluno, lamentavelmente **a demanda do aluno como sempre ela é muito grande**, existe muitos pontos a serem atendidos [...] o CAE **se atém a atender os mais básicos, tentando se adequar à resolução 147**, que nos orienta a destinar no **mínimo de sessenta por cento** do orçamento com os **auxílios alimentação, transporte, moradia e eventual**, e aí os outros quarenta por cento que fica, uma parte exígua tem que ser distribuída entre outros, como é o caso da pesquisa, da iniciação científica, da participação em eventos científicos, culturais, políticos e esportivos, tem também o Kit Pedagógico, que é uma outra fatia também, com um peso orçamentário considerável a ser colocado com o recurso da assistência estudantil, e tem também o apoio às práticas esportivas, apoiar aqueles alunos que vão representar o campus, principalmente em eventos do IF, ou algum outro evento regional, nacional na área esportiva. (CAE, 2018, **grifo nosso**).

O DE e o CAE entendem que o fórum estudantil é um espaço criado no campus para participação dos estudantes nas definições das ações a serem ofertadas pelo PAE, e ocorre anualmente após a definição orçamentária, na busca de atender à necessidade da maioria dos alunos. Traduz o que foi descrito na seção 3 em relação a execução do fórum, em que o processo

se divide nos momentos: **de discussão coletiva; escolha dos delegados e ações junto à turma; e a culminância com a proposição dos delegados junto aos representantes da gestão.** O CAE destaca os limites da política, uma vez que **as demandas dos alunos ultrapassam as exigências legais**, por as ações escolhidas precisarem atender ao que é predefinido legalmente, fato esse evidenciado nos estudos de Nascimento (2014) e Taufick (2013).

Em relação à participação dos alunos, os gestores destacam que há a interrupção das atividades escolares para participarem do processo:

[...] nós temos a interrupção parcial das atividades e notamos que há uma forte articulação, os fóruns têm garantido um bom público, normalmente os alunos trazem muitos anseios a serem atendidos, muitas contestações, que o CAE dentro das suas possibilidades orçamentárias, tentam atender a essas solicitações. Mas a participação no fórum tem sido bastante expressiva eu digo assim. (CAE, 2018).

O CAE destaca que é expressiva a participação dos estudantes no Fórum Estudantil, ao mesmo tempo em que aponta para as muitas contestações e solicitações dos estudantes junto à coordenação, fazendo subentender que há a abertura para os questionamentos e a participação democrática dos estudantes.

Identifica-se que o processo de implementação das ações, traduzidas na oferta em auxílios, ao longo da experiência dos entrevistados à frente da política, buscou atender à normativa vigente no IFPA, tanto a Resolução nº 134 (2012), quanto a Resolução 147 (2016), que destacam as ações a serem desenvolvidas pelo programa:

Quando eu entrei só era alimentação e transporte, e teve um ano que teve a inclusão digital, [...] e aí nós passamos, demos mais um passo, que foi o moradia e o emergencial; e também na época que a gente iniciou, colocou moradia e auxílio óculos. [...] colocamos moradia, óculos e eventual, são esses três que nós conseguimos atender um ano, e outro ano o pessoal recuou nos óculos, achou, a gente fez uma avaliação que ficaria muito fácil arrumar um laudo ou parecido. (DE, 2018).

O DE aponta para o avanço das ações do programa no campus, que passou de alimentação e transporte e foi para oferta de moradia e o auxílio emergencial (eventual), ofertando também o auxílio óculos; porém identificaram este último como frágil, devido às exigências de laudo médico. Nessa fala, tem-se dois auxílios que não apareceram nos documentos analisados apresentados no quadro 3 da subseção 3.3.1, que são: o auxílio óculos e o eventual. Porém, no caso do auxílio óculos, este de acordo com o edital nº 02 (2016) está vinculado ao auxílio saúde, que ofertou um valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) para

aquisição de lentes e armação de óculos; já o auxílio eventual é disponibilizado ao aluno mediante abertura de processo, como norteia a Resolução nº 147 (2016).

Na demanda pelo auxílio eventual, demarca-se a solicitação de apoio relacionado à saúde do estudante:

[...] há mais solicitação na área da saúde, o principal dele é o auxílio óculos, surge muitas demandas com a necessidade do aluno para utilizar, eles acabam desenvolvendo patologias que comprometem a saúde ocular [...]. Tem também a questão de atender para o tratamento da saúde, o aluno adoece, tem que recorrer a medicamentos de preço elevado, eles acabam vindo em busca do instituto para conseguir esse tipo de auxílio. (CAE, 2018).

Essa necessidade de apoio à saúde é pertinente ao perfil dos estudantes que se encontram no quadro de vulnerabilidade social, pois de acordo com VIANA (2013) a falta de acesso ao serviço de saúde é uma das características desses indivíduos, e essa dificuldade de alguns alunos no campus, pelo relato do CAE, engloba desde os problemas de visão até a questão de custeio de medicamentos para o tratamento de alguma doença em específico.

Parte dos recursos volta-se às ações que incentivam a iniciação científica, que envolve os alunos também dos cursos técnicos de nível médio, como já destacado no edital de bolsas de pesquisa, com a articulação com a coordenação de pesquisa no campus:

[...] Parte do recurso de assistência é voltado, vamos supor, a coordenação de pesquisa, a gente incentiva aos alunos a fazerem a iniciação científica, então tem parte do recurso que vai para lá, onde essa iniciação científica também, a gente tem que partir para a extensão. Parte que vai para fomentar projetos de iniciação científica na área da pesquisa e da extensão, então os demais setores. (DE, 2018).

Pelo exposto, há a prerrogativa de diversificação na oferta de auxílios, imposta, por exemplo, por questões de cunho pessoal, que é a saúde do aluno vinculada a problemas oftalmológicos e despesas com remédio, bem como o apoio à pesquisa e à extensão como elementos agregadores à formação dos alunos e – atendendo aos objetivos previstos na PAE do IFPA – que contribuem para o desenvolvimento e desempenho acadêmico dos alunos (IFPA, 2016)

Em relação às **escolhas das ações**, os alunos, pelo período em que estão no campus – no caso do integrado, mais de três anos; e no do subsequente, um ano – apresentam o seguinte posicionamento em relação ao processo:

Olha, **às vezes**, tem. Isso é discutido em algumas reuniões, que tem por aqui, **só que nunca é posto em prática, sempre fica no papel** as reivindicações dos estudantes [...] em algumas reuniões, eles falam sobre isso, mais a questão do atraso do auxílio,

que demora muito! Para sair às vezes, e essa pauta é abordada na reunião mas nunca é **levado a sério**. (AL01, 2018, **grifo nosso**).

Não, eu sei vagamente, **eu já vi** [...] no auditório uma votação de delegados, mas só que **não ficou muito específico** para mim porque era mais fechado, não ficou claro. [...] acho que foi representante de turno, se eu não me engano. (AL02, 2018, **grifo nosso**).

Eu acho que foi em 2016, que **teve uma reunião**, onde [...] falaram que era para gente levar as necessidades da turma, em relação ao que fazer com o auxílio, **foi uma vez**. [...] que até a minha ideia, como nesse período a gente ficava muito tempo aqui no IF, **fazer um refeitório** que pudesse nos contemplar melhor, que pudéssemos sentar, pois não temos um refeitório, temos aqui um hall, tem uma lanchonete, mas não tem cadeira suficiente para todos, **mas eu acho que foi isso que tentaram fazer**, que demos a ideia, **mas que eles não aceitaram**, mas assim qual é a minha necessidade hoje, que eles perguntaram indiretamente, **nunca houve**. (AL04, 2018, **grifo nosso**).

Os depoimentos dos alunos expressam que as consultas realizadas junto a eles e vinculadas a escolhas das ações são desconsideradas, pois compreendem que o diagnosticado como suas necessidades, como no caso da Aluna AL04, que pensou em “fazer um refeitório que pudesse nos contemplar melhor”, nunca é colocado em prática pela gestão, não se sentem representados nas ações desenvolvidas no campus. Além disso, não há a compreensão do processo como uma prerrogativa legal instituída por meio da Resolução 147 (IFPA, 2016) e como um direito, necessário para escolher as ações do PAE no campus antes de ofertá-las para a categoria estudantil.

Em relação às questões referentes ao refeitório, o FONAPRACE apontou como relevante a implementação do programa no contexto das instituições federais de ensino:

É necessário criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio a alimentação dos estudantes de baixa renda, principalmente os serviços de restaurantes universitários, como forma de garantir a permanência dos estudantes no campus, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica, contribuindo para seu melhor desempenho e formação integral (2007, p. 11).

Programas de apoio à alimentação do estudante no contexto da instituição fortalecem a permanência dos estudantes, uma vez que viabilizam o aprimoramento de sua formação, pois esse poderia estar no campus por um período de tempo maior para ter acesso à biblioteca, aos laboratórios e à participação em atividades de pesquisa e extensão, para favorecer seu processo formativo. Esse reconhecimento de que o programa apresenta ações insuficientes, como a falta de restaurante estudantil, também foi evidenciado no estudo de Duramesq (2014), quando investigou a visão dos alunos sobre a assistência estudantil no IFCE Campus Fortaleza.

Nas entrevistas, a aluna AL05, do curso técnico subsequente ao médio, turno noturno, explica a condução do processo:

Tem. **Eles fazem uma reunião** com o grêmio estudantil, professores e outros responsáveis pelo auxílio, para discutir **a questão dos valores** que será destinado para

cada auxílio, qual a necessidade maior! Esse ano teve. (...) Uma reunião, eles chamaram, colocaram no site do IFPA para os alunos participarem para ter essa discussão, através dessa ação que eles vão ver realmente o que os alunos estão precisando, (...) **para ver a distribuição dos valores**, que vem um determinado recurso pra poder distribuir, esse ano eu não sei exato essa quantidade de bolsa, mas ano passado teve mais oferta de alimentação do que da moradia, esse ano diminuiu a alimentação e ofertaram mais a moradia, devido à demanda de alunos **que moram na zona rural, nas ilhas**, que acabam vindo pra cá e precisam de auxílio moradia. (AL05, 2018, **grifo nosso**).

As discussões voltam-se para a questão dos valores a serem vinculados por auxílios, quais serão ofertados e quantas ‘bolsas’ (auxílios) serão disponibilizadas para os estudantes, levando sempre em consideração os recursos disponíveis para isso. Além disso, a aluna AL05 identifica uma mudança no número dos auxílios, que no caso de alimentação foram reduzidos; em contraponto, os de moradia teriam aumentado, em vista do público da zona rural e das ilhas presente na instituição, preconizando a valorização da inclusão desse público no espaço escolar.

Com a experiência anterior da pesquisadora na Coordenação de Assistência Estudantil, bem como na pesquisa do FONAPRACE (2011), sabe-se que os recursos para essa política não estão de acordo com a necessidade dos estudantes das instituições federais de ensino; eles estão muito aquém da demanda de permanência do estudante, como por exemplo a oferta do restaurante estudantil, representada na fala da aluna AL04 e reivindicada pelo mencionado fórum.

Os alunos entendem que precisam ser consultados em relação às escolhas das ações. Pressupõe-se a necessidade de aprimorar o processo por meio, por exemplo, de aplicação de questionários aos alunos ao longo do ano letivo, promoção de práticas que favorecem o desenvolvimento de posturas políticas dos alunos em atenção a um dos objetivos da PAE, além de pensar em atrelar essas discussões às práticas de ensino, em vista da proposta de formação integral dos cursos técnicos de nível médio (IFPA, 2017).

Nas escolhas das ações, identifica-se pelas falas dos entrevistados, na maioria das vezes, vínculo da política à oferta de auxílios, que vão desde as ações prioritárias até as que agregam a pesquisa, extensão e saúde. Apesar de se reconhecer, neste estudo, que a política no IFPA vem estruturando-se – e no campus podemos referendar que possui cinco anos, por meio por exemplo das normativas que a orientam –, é salutar repensar a sua implementação para além dessa característica, não no sentido de superá-la, mas no sentido de fortalecê-la nas ações de cunho formativo já desenvolvidas, como a pesquisa e o apoio à participação dos estudantes em eventos.

Isso foi evidenciado no processo de desenvolvimento da assistência estudantil nas universidades, pois a mesma surgiu como uma modalidade de assistência social de modo a

garantir apoio aos estudantes carentes na sua permanência no curso. Posteriores a essa fase e somados ao caráter estritamente social, foram sendo criados outros papéis para a política, agregando ações que contribuam para o desempenho acadêmico – cultura, esporte, lazer – refletidas no texto atual do PNAES (TAUFICK, 2014).

Demo (2000), ao analisar aspectos da assistência social, aponta para a crítica de que esta sozinha não é capaz de resolver os problemas sociais dos indivíduos, devendo ser articulada a outras políticas sociais para tirar o caráter de dependência do beneficiário e proporcionar-lhe a emancipação, na articulação com a educação, que estaria formando o indivíduo para ser um sujeito crítico e ativo no contexto social, além de ser necessário reconhecer a responsabilidade de outras políticas sociais – saúde, assistência social, previdência social – nas diferentes esferas, como elementares para que o aluno ingresse e permaneça na escola.

Além do mais, o estímulo à participação dos estudantes na escolha das ações e gestão da assistência estudantil é preponderante em uma instituição que defende o paradigma de formação humana e integral, pois neste processo se agregaria o aspecto da formação política e da postura crítica do estudante para usar de sua formação escolar para alterar as estruturas desiguais que o afetam diretamente (DEMO, 2000; FRIGOTTO, 2012).

Os princípios e objetivos da PAE trazem essa concepção para além do pagamento do auxílio; entretanto, as questões de cunho estrutural, político, econômico da sociedade influenciam nesses objetivos por atingirem diretamente as instituições públicas na atualidade, estando para além da competência da escola e influenciando a condução dos processos formativos ligados ou não com a política, pois, para promover ações que favoreçam esses aspectos dos alunos, faz-se jus à estruturação de uma equipe que possa desenvolvê-la, criar espaços de diálogo com os estudantes, bem como é necessário rever as questões de cunho financeiro, as quais são de responsabilidade macro, como apontado na subseção posterior.

#### **4.2.4 Recursos para a PAE**

Com a instituição do PNAES (2010), houve para a ação orçamentária assistência ao educando da educação profissional, que era de R\$30.497.703,11 no ano de 2010, passando para R\$101.224.792,41 em 2011 e R\$127.201.944,23 em 2012, de acordo com Taufick (2014). Representa isso um montante expressivo para os institutos, se comparado ao ano de 2010, o que influenciou o movimento de estruturação da política; considerado um dos maiores montantes

de recursos para os institutos, ainda não chega ao alcance do valor estipulado pelo FONAPRACE (2012).

No IFPA (2016) os recursos para a PAE são descentralizados aos campi, considerando-se a média ponderada do índice de desenvolvimento humano dos municípios de abrangência do campus e o número de alunos regularmente matriculados por nível de ensino – essa descentralização deve ser legitimada pelo CONSUP.

Nos últimos dois anos, o IFPA Campus Abaetetuba sofreu redução de recursos para a Assistência Estudantil, expressa na entrevista com o DE, o que impossibilitou o desenvolvimento de todas as ações da política, em vista dos princípios propostos na Resolução nº 147/2016, artigo 7º: desenvolvimento integral, inclusão social, equidade nas condições de acesso, permanência e êxito, incentivo à participação dos estudantes nos assuntos da assistência estudantil. Destaca-se essa problemática:

[...] não é suficiente, no entanto **tivemos queda deste recurso nos dois últimos anos** e o que isso causou um rateio diferenciado, **onde nós tivemos que recuar com a oferta de alguns auxílios**, vamos supor, em 2015 demos um grande passo que foi ofertar o auxílio moradia, sabemos que nosso campus atende a região do Baixo Tocantins e muitos pais não tem condições de vir para o campus, até para o aluno fica inviável ir e voltar, até quem mora nas ilhas é inviável a gente teve oportunidade de ofertar o auxílio moradia. Íamos fazendo uma escala de oferta para ofertar o auxílio bolsa atleta já estava nessa perspectiva, íamos ganhar professores de educação física que os alunos participam de jogos e auxílio creche e **tivemos de dar uma segurada**, devido essa situação. (DE, 2018, **grifo nosso**).

Tal problemática leva à discussão sobre o desenvolvimento da política no âmbito dos institutos federais, defendida pelo Conselho da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF), já levantada neste texto, uma vez que a implementação precisa contemplar as especificidades dos institutos, em atenção à oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e superior, além de considerar as características das regiões onde estão localizados os campi.

No processo de implementação no Campus Abaetetuba, devem-se considerar a sua localização na região do Baixo Tocantins, os aspectos peculiares dos municípios paraenses e os diversos entre eles, para que os recursos venham de acordo com as questões geográficas e o desenvolvimento socioeconômico da sua população. O campus recebe alunos das diferentes áreas circundantes, os quais, para o seu deslocamento ao campus, fazem uso de vias marítimas e/ou terrestres, a partir dos municípios, por exemplo, Moju-Abaetetuba, Barcarena-Abaetetuba, Igarapé-Miri-Abaetetuba, das ilhas para a cidade (Abaetetuba), do centro da cidade para o



bairro do campus. Além disso, a cidade de Abaetetuba não dispõe de ônibus coletivos, apenas existem mototaxistas, o que representa um custo alto para os alunos.

Essa conjuntura requer uma previsão diferenciada no planejamento e implementação das políticas públicas e, no caso do PNAES, na revisão de critérios e quantia de recursos destinados aos campi, pela realidade exposta nas diversas regiões do estado do Pará, uma vez que já se prevê o diagnóstico em relação ao número de alunos que estão no quadro de vulnerabilidade social da instituição (TAUFICK, 2013).

Observa-se, com a redução de recursos, a restrição do acesso aos auxílios financeiros no contexto do PAE no campus:

Lamentavelmente os auxílios estudantis e as outras ações que são promovidas pelo campus, elas chegam [...] **a atender cerca de cinquenta ou quarenta por cento da demanda**, vem é, vem a manifestar durante o exercício financeiro, que cada ano que se passa e em detrimento da situação, da **crescente redução orçamentária** dos recursos que são disponibilizados para a política de assistência estudantil, isso faz com que essa lacuna, a cada ano venha aumentar cada vez mais, então nós estamos realmente passando por um período **de grandes desafios** de conseguir minimamente atender essas necessidades. (CAE, 2018, **grifo nosso**).

A demanda do campus em atender ao alunado público do PAE através dos auxílios é significativa, de acordo com o CAE, mas com a redução orçamentária limita-se a apenas **quarenta por cento** dos alunos que se enquadram no perfil estabelecido pela política, identificando-se uma lacuna para a condução da política e efetivação dos seus objetivos. Reforça-se a característica de uma assistência estudantil consentida, uma vez que não atende à maioria daqueles que precisam, bem como as dificuldades de implementar ações de natureza formativa e pedagógica (NASCIMENTO, 2014).

Nesse cenário, tem-se a questão do pagamento do auxílio: o edital nº 02/2017 prevê que a concessão do auxílio no campus se dará mediante a disponibilidade financeira orçamentária, com a averiguação das frequências dos alunos e solicitação do pagamento para a Direção de Administração e Planejamento do campus.

Nas falas do DE identifica-se que a questão do pagamento é às vezes problemática, pois o processo fica pronto, mas existe certa demora em relação ao repasse do valor pela Reitoria do IFPA: “[...] demorava, demorava, no entanto ano passado tiveram até que fazer um motim, já estava dois meses com o processo pronto e nada de vir dinheiro, o reitor, conseguiram de alguma forma, até foi estranho porque toda vez eles diziam que não tinha” (DE, 2018).

Essa fase foi apontada pelos alunos como um dos pontos negativos do PAE no campus, devido a essa efetivação do pagamento passar por atrasos contínuos:

[...] **a questão do atraso no pagamento é que se destaca mais** [...], já chegaram a até interditar o IF, a fechar, o pessoal do grêmio [...], por causa de atraso de pagamento, pois **estava há três meses atrasado** [...]. Sem falar que atrasa tanto! Que eu fiz a inscrição no início de 2017 ou lá pelo meio de 2017, recebi alguns meses e agora já tive que fazer a inscrição novamente e só vou receber quando os alunos novos entrarem. (AL01, 2018, **grifo nosso**).

[...] sempre foi assim, **nunca conseguiram pagar no mês certo**, sempre passavam **uns três meses**, [...] depois eles pagavam dois meses ou pagavam um, no outro mês eles pagavam dois e tal e **sempre atrasava muito**, então era assim: **nós contávamos e não contava com o auxílio** porque nunca ele vinha no dia certo, nunca eles pagavam. (AL04, 2018, **grifo nosso**).

[...] é quando teve um atraso no período de renovação, ficamos janeiro e fevereiro, sem receber, **eu quase paro o curso**, porque não tinha como, eu tinha que pagar aluguel, tem minha alimentação, a minha família tem que custear tudo isso, **então ficou quase impossível de continuar**. (AL05, 2018, **grifo nosso**).

Os atrasos são recorrentes no pagamento do auxílio aos alunos beneficiários do PAE; por um período de tempo de três meses, os alunos garantiam esse suporte no processo seletivo, mas na prática não recebiam no tempo indicado para a sua efetivação. Além de que isso pode ser uma ameaça à permanência dos alunos, como é o caso da aluna AL05: “ficou quase que impossível de continuar”. Os alunos relataram que quando esse pagamento era feito, havia uma acumulação dos valores (parcelas) e os alunos já se organizavam para as despesas posteriores, como a questão do aluguel.

Sabe-se ainda que toda essa problemática de recursos para as instituições públicas de educação já se mostra como consequência da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu limites orçamentários aos gastos públicos, para um período de vinte anos, nas despesas dessa área, vinculando o aumento à inflação. Isso significa que os recursos para as áreas sociais serão previstos por meio de uma perspectiva ‘perversa’, pois se vinculam à variação IPCA, em um país onde 66% das famílias têm renda mensal de até R\$2.034,00; 46% de até R\$1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$13.560,00 (IBGE, 2013 apud MOURA; DOMINGOS, 2017).

Dentro do contexto social, quanto maiores as necessidades sociais, menores são os recursos disponíveis, e a assistência ao indivíduo detém posição suspeita para o mercado e é considerada como gasto improdutivo (DEMO, 2000).

A implementação da PAE no Campus Abaetetuba apresenta influências dos que são condutores da política, bem como dos que são o foco da mesma: os alunos. Apesar de esses não se sentirem contemplados com as ações ofertadas, ficou evidente que o processo de escolha acontece, mas precisa ser aprimorado de maneira a fazer com que o Fórum Interno Estudantil seja um instrumento ativo de consulta e debates dos estudantes e interlocução com a CAE no campus. Em meio às dificuldades de acompanhamento dos alunos, a equipe reduzida e as

reduções orçamentárias, a implementação da política fica comprometida, inviabilizando a avaliação dos processos que a integram e o aprimoramento dos mesmos.

Diante disso, cabe apresentar a visão dos participantes da pesquisa na busca de compreender a relação com a permanência dos alunos dos cursos técnicos de nível médio, diante no processo de implementação no IFPA Campus Abaetetuba.

### 4.3 VISÃO DE POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

No levantamento documental identificou-se que a política de permanência e assistência estudantil no IFPA atrela-se à visão de permanência, à contribuição de desenvolvimento acadêmico e à igualdade de oportunidades (IFPA, 2016, artigo 8º) dos estudantes dos diferentes níveis e modalidades de oferta. Pode-se evidenciar, nos dados das entrevistas, a visão da política ligada à permanência no curso e à ajuda, além de apresentá-la como uma ação de cunho institucional, por meio da oferta de ônibus escolar com recurso de fonte própria do campus<sup>46</sup>. Apesar da dificuldade em obter dados estatísticos que constatassem que as políticas de permanência têm relação com a permanência dos alunos nos cursos de nível médio, isso ficou intrínseco nas falas dos sujeitos da pesquisa, conforme se apresentará a seguir.

#### 4.3.1 Permanência no curso

De acordo com Oliveira e Oliveira (2015), a permanência escolar relaciona-se aos programas e ações da assistência estudantil e pode ser entendida como a promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente escolar, além do seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino.

Nos depoimentos da gestão do PAE no Campus Abaetetuba, percebe-se uma estreita relação dos auxílios e do ônibus escolar com a permanência dos alunos nos cursos, apesar dos atrasos e outros limites apontados anteriormente. Há o indicativo na seguinte fala:

[...] com certeza o auxílio tem tido importante atuação para a contribuição justamente **na contenção da evasão escolar dos nossos alunos**, tanto que até o presente momento a gente está na perspectiva de efetuar o pagamento dos auxílios dos alunos de 2018 e mesmo eles esperando esse pagamento eles estão se mantendo, só **que as dificuldades são muito grandes, as queixas são constantes**, que está ficando difícil

---

<sup>46</sup> Em relação ao ônibus utilizado para o transporte escolar, esse seria apenas destinado às visitas técnicas dos alunos.

para os alunos se manterem. Já **teve sim casos de alunos que por conta de atraso ou da ausência de repente do auxílio estudantil, algum problema administrativo que possa ter acontecido, de ter provocado a evasão** deste aluno, **mas no geral, quando o auxílio estudantil está ali presente**, sendo devidamente [...] concedido no início de cada mês, **os alunos conseguem ter o suporte necessário, para conseguir manter a sua atuação no campus [...]**. Observamos no ato da renovação **que os alunos que pediram o auxílio no ano anterior, voltam no posterior para requerer novamente o auxílio e assim continuar na sua jornada estudantil.** (CAE, 2018, **grifo nosso**).

O CAE destaca que os auxílios contribuem para a contenção da evasão escolar dos alunos, neste caso atenderia às prerrogativas previstas nos objetivos da PAE, expressos na Resolução nº 147, artigo 8º, inciso IV: “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, minimizando a retenção e a **evasão**”(grifo nosso); ratifica o que é previsto no decreto do PNAES (2010), em que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidade e contribuir para o desempenho acadêmico nessa linha. Fica evidente na fala do CAE a relação com a permanência do aluno no curso, no campus, quando os vê no processo de renovação do auxílio; entretanto, sinaliza algo que pode afetar a permanência do aluno, que é o atraso do pagamento, evidenciado na subseção 4.2.4.

Além disso, a gestão entende que apenas a política não seria suficiente para contribuir com a permanência dos alunos; perceberam que uma das causas da evasão estava na falta de transporte para o aluno se deslocar para o campus, desse modo:

**O ônibus foi um complemento para a política de permanência.** Eu já avancei em que sentido? **Eu conseguir trazer o meu aluno para campus, o que está faltando é dentro do campus, através,** vamos dizer, e aí eu tenho que ir pra outro rumo que é garantir a alimentação, vamos dizer assim, através do auxílio eu já faço esse suporte, **ainda tem essa dificuldade para chegar até quem precisa,** mas a gente já consegue dar um passo bem grande, e com a política de assistência estudantil eu vejo que é a oportunidade para que nosso aluno possam concluir, **porque as dificuldades são imensas, são imensas para quem não tem condição,** para quem tem é outra realidade, e é um número bem menor. (DE, 2018, **grifo nosso**).

O DE aponta que o ônibus foi um complemento para a política de permanência, pois levou o aluno para o campus, em um município que não conta com um sistema de transporte público. O mesmo reconhece as dificuldades de criar ações para reduzir as dificuldades de cunho material dos alunos no contexto escolar, como a garantia de alimentação, além de superar a dificuldade de chegar a quem precisa na escola, em um universo de estudantes de baixa renda, que representam o quadro econômico e social do país da maior parcela da população.

Para o DE a política faz a diferença para os que são beneficiários, apesar dos limites impostos à gestão. Políticas como essas são avanços para as instituições públicas, que devem

agregá-las aos elementos formativos que incluam os jovens na sociedade e lhes favoreçam igualdade de oportunidades.

A escola é uma das instituições sociais que contribuem com o rompimento das barreiras materiais e sociais, quando ela possui um projeto de formação humana integral e forma sujeitos que poderão modificar as estruturas desiguais dessa sociedade cindida em classes (FRIGOTO, 2012; ARROYO, 2002). As políticas de permanência também precisam materializar essa concepção, pelo fato de ser o IFPA uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica, que preconiza formar indivíduos na perspectiva de formação integral, conforme expresso no Projeto Pedagógico Institucional (2017) e na Resolução nº 147 (IFPA, 2017).

Também sozinha a escola não pode chegar à plenitude no processo de inclusão social e na permanência do estudante, ela precisa contar com outras políticas públicas que complementarizam as que já são desenvolvidas no seu interior; neste nosso caso, nas diferentes esferas públicas e administrativas, uma vez que não se pode dar à escola a tarefa exclusiva de diminuir as desigualdades sociais dos jovens que a frequentam.

Em relação à unidade de análise *permanência no curso*, pode-se identificar nas entrevistas com os alunos, em suas visões, elementos contraditórios, que ora apresentam vínculo com a permanência no curso, ora apenas a veem como uma ajuda com que não se pode ‘contar sempre’, mas a reconhecem como essencial. Foi evidenciado que:

Se não fosse o auxílio **talvez eu teria desistido**, porque é muito difícil. Até porque no IF tem muito contraturno, aulas sábado, então é complicado. [...] não tinha outro meio eu tinha que vir para o IF, dinheiro para gasolina esse tipo de coisa, **ajudou muito** mas ajudou [...]. (AL01, 2018, **grifo nosso**).

É, às vezes **ajuda os alunos a permanecer** no colégio (...) eu pelo menos se não tivesse auxílio, ia ser **bem difícil eu permanecer aqui**, porque todo fim de semana eu vou lá para o sítio dos meus pais, então para pagar aluguel, assim, ia ser meio puxado [...]. O auxílio dá suporte para eu vir morar aqui (...) eu não ia ter condições de pagar o aluguel todo mês, ia ficar meio puxado, **provavelmente eu já teria desistido**. Eu acho que ajuda bastante, **porque se não tivesse a assistência estudantil eu precisaria trabalhar e seria mais difícil estudar, isso mexeria no meu rendimento escolar**, pelo menos é isso que eu acho. (AL02, 2018, **grifo nosso**).

[...] se eu não tivesse ganhado o auxílio talvez, como muitos outros meus amigos, **desistiram por não ter esse acesso, sabe?** Muitos não conseguiram ganhar [...] **ajudou muito mesmo, assim pouco** que eles estavam dando me ajudou. (AL04, 2018, **grifo nosso**).

[...] quando eu soube que tinha também o auxílio aqui eu decidir fazer o pedido. Quando eu ganhei facilitou muito, porque foi uma ajuda em relação à moradia **se não fosse o auxílio talvez eu tivesse desistido do curso**, porque ficaria inviável ou eu teria que sair nove horas para poder pegar o ônibus escolar e eu ia perder praticamente dois horários, três horários, principalmente agora nesse segundo semestre os horários estão indo até dez e meia, onze horas, **devido à carga horária das disciplinas**, teve uma extensão maior do que do primeiro semestre. Então **me ajudou bastante**, tanto na alimentação quanto na moradia. [AL05, 2018, **grifo nosso**].

Pelo exposto, a visão de permanência no curso vincula-se aos auxílios oferecidos e está relacionada com a minimização das dificuldades socioeconômicas, que afetam diretamente a permanência dos alunos no curso e que poderiam ter favorecido a sua evasão, se eles não tivessem o mencionado apoio do IFPA.

No trabalho de Oliveira e Oliveira (2015) também ficou evidenciado o vínculo da assistência estudantil com a permanência e a viabilidade de prosseguimento dos estudos, pois sem os recursos advindos do auxílio os alunos, não poderiam permanecer no CEFET-MG. Demarcando isso, materializaram-se as condições necessárias para uma educação de qualidade na medida que permitiu ao aluno dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Com o auxílio há essa inibição do ingresso precoce no mundo do trabalho, como exposto pelo aluno do ensino médio integrado AL02: **“porque se não tivesse a assistência estudantil eu precisaria trabalhar, seria mais difícil estudar”**. Essa condição social do aluno foi identificada no trabalho de Araújo e Andrade (2017): apesar de a assistência no IFCE Campus Fortaleza ser enfatizada como assistencialismo, a história dos alunos, principalmente de quem vem de outras cidades, é alterada ao dar-se a eles acesso e permanência em uma instituição que lhes permite ingressar em uma universidade de qualquer parte do país. A assistência estudantil naquele contexto contribuiu para a permanência, uma vez que há muitos problemas em relação à permanência na instituição, e muitas vezes a carência socioeconômica inviabiliza o prosseguimento dos estudos na instituição.

Alimentação, transporte e moradia são necessidades imediatas destes estudantes e para isso também a assistência estudantil foi pensada nas suas origens nas universidades públicas. No caso do IFPA, a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio da instituição exige dos alunos que estejam por um tempo prolongado, como expresso na fala das alunas AL01 e AL04, nos turnos extensos ou mesmo nos contraturnos e aulas aos sábados, devido a especificidades dos cursos técnicos integrados, que possuem uma grade curricular extensa.

Dore et al. (2014) identificaram que os fatores causadores da evasão são complexos e multifacetados na educação profissional; entre os fatores há os relacionados às questões socioeconômicas dos estudantes, questões pedagógicas e institucionais, uma vez que os jovens da escola média muitas vezes precisam escolher entre trabalhar e estudar.

As ações do PAE, promotoras da inibição da evasão, influenciaram na permanência estudantil por meio do apoio material, auxílios no IFPA Campus Abaetetuba. Identifica-se que essas ações possuem influência no percurso escolar para os que, sem o apoio, poderiam ter

‘desistido’ do curso, sendo consideradas como uma ajuda, de acordo com que é apresentado em seguida.

#### 4.3.2 Ajuda

O IFPA Campus Abaetetuba localiza-se em uma área periférica do município; os alunos matriculados nesta unidade são oriundos de bairros distantes do campus, das ilhas e dos municípios dessa área de abrangência, como descrito na subseção anterior. Assim como alunos e gestão atribuem às ações desenvolvidas a permanência no curso, aqueles as veem como uma forma de ajuda.

Destaca-se que os alunos dos cursos técnicos de nível médio, em sua maioria, são oriundos das classes populares, filhos de trabalhadores de baixa renda. De acordo com o depoimento oral do DE, cerca de 90% dos alunos que estão na instituição são oriundos dessa classe, enquadrando-se no quadro de indivíduos com vulnerabilidade social, como evidenciado na fala:

[...] noventa por cento dos alunos dos cursos técnicos apresentam vulnerabilidade social, precisam de apoio para vir para a escola, os que não têm esse apoio da família, e até porque a família também não dispõe desse recurso para que ele vá na casa, volte, então há uma grande, você pode fazer até por amostragem se você pegar dez alunos, nove, eles se encaixam nesse perfil. (DE, 2018).

Tanto que a gestão, DE, quando questionada sobre a perspectiva de oferta que adota em relação à PAE, demonstra que opta por atender ao maior número possível de estudantes com os auxílios, em vista de:

[...] **o critério é atender o máximo**, o valor significativo, que dê para contemplar, como eu coloquei, se você for pagar dez reais o valor do mototáxi no dia, você vai gastar duzentos e vinte em vinte e dois dias letivos, cem reais não dá para pagar isso no transporte, **mas ele contribui, ele alivia**. Etem outro fator, ele alivia no transporte e a alimentação, **sabemos que ainda é pouco**, tem aluno, mas o que é mais viável, o aluno trazer um biscoito e comer do que ele não vir para cá. Então é mais viável ele vir e garantirmos o transporte, **e infelizmente a alimentação a gente ainda deixa a desejar**. (DE, 2018, grifo nosso).

Para o DE, a intenção do campus é atender ao máximo de alunos com a política de modo que possa ajudá-los nas despesas com o transporte. Reconhece que o valor não atende a todas as necessidades e que ainda precisam superar a questão de não terem a alimentação no interior do campus para os alunos; é uma ajuda que contribui e alivia as dificuldades deles. Também agregando a outra perspectiva de atender em especial os alunos que possuem alguma dificuldade escolar:

[...] o auxílio para ela contribui bastante e não é só para ela, como eu falei **esses noventa por cento desses alunos**, todos eles que são contemplados, ajuda bastante e **é uma política que, se pudesse ser expandida, com certeza, perceberíamos que os nossos alunos, não seria muito sacrificante para eles a situação**, o IF ele tem toda essa oportunidade [...], eu sempre bato na tecla: Quem é que precisa realmente? É o aluno que tira dez, não é esse aluno que eu quero atingir, **eu quero aquele que tira o cinco, que tirou três**, que é para junto com os inúmeros fatores que ele já vem passando, que se você for pegar aí, **a maioria dos alunos que têm notas baixas são filhos de pais separados, são filhos que estão tendo problema na família, com drogas**. Então estamos mostrando para eles que isso é apenas um apoio, já que os pais não têm condições [...] porque a partir do momento que, com seis meses depois, o aluno começa se transformar em um profissional, e a gente bate muito nessa tecla, que o profissional tem responsabilidade, que o profissional requer respeito, então é com esses fatores somando **percebemos a importância desse auxílio, principalmente para quem não tem condição**, que são aqueles que se encontram em vulnerabilidade social. (DE, 2018, **grifo nosso**).

A gestão demonstra que a visão de ajuda é atrelada a atender aqueles alunos que apresentam rendimento baixo, que possuem vulnerabilidade social ligada às questões familiares e riscos sociais, como o uso de drogas. Por meio da implementação da política, apesar das contradições intrínsecas no processo, cumpre com o objetivo de trabalhar na perspectiva de equidade educativa, ao buscar dar suporte àqueles que não tiveram oportunidade de ter uma escolarização básica inicial de qualidade. Para favorecer um melhor desenvolvimento escolar nos cursos em que estão matriculados.

As ações da assistência estudantil precisam ser vistas para além do assistencialismo, uma vez que ela é um direito conquistado pelos estudantes e um dever das instituições de ensino, cujas funções incluem o desenvolvimento das ações que garantem a efetivação dos direitos sociais, pois a escola também é um espaço contraditório onde ocorrem a reprodução e a resistência às relações sociais; a política pública efetiva-se mediante o exercício democrático e a concretização de direitos sociais incorporados às leis como conquistas da sociedade civil e organizada (ABREU, 2012).

Além do mais, destaca-se que a assistência estudantil precisa estar atrelada às ações de todos os setores do campus que prestam serviços aos estudantes: abrange a portaria, a biblioteca, e todo e qualquer serviço que se presta ao aluno, como informação, acolhimento (ARAUJO; ANDRADE, 2017). No PTA (2017) da CAE Abaetetuba, identifica-se o planejamento do aprimoramento das ações como portaria, biblioteca, assessoria pedagógica, mas que ficaram omissas na fala dos estudantes, indicando a necessidade de criar meios de destacar as outras ações da assistência estudantil, para além dos auxílios, até mesmo fortalecendo o Fórum Interno de Assistência Estudantil.

Quando os alunos opinaram em relação aos valores pagos nos auxílios, reconheceram que se trata apenas de uma ajuda, que eles não cobrem as reais despesas às quais se propõem:



“É pouco, mas como o nome já diz, é só um auxílio, a pessoa não tem que depender somente disso aqui, os meus pais que contribuí para mim e para minha irmã que moramos aqui” (AL02, 2018).

Ratificando essa perspectiva, diz o aluno AL03: “Sim, não, acho que não tanto, **porque tem muita gente no campus**, e o governo está cortando muita coisa, **mas ele atende em parte**, mas não totalmente, para permanecer no curso” (AL03).

Um das alunas entrevistadas do curso técnico integrado em edificações identificou o valor como pouco para suas necessidades do curso, ao mesmo tempo que apontou para a viabilidade de haver ações complementares para dar suporte ao custeio de materiais para curso:

[...] mas eu acredito assim, a gente sabe que o Brasil, passa por um momento difícil, **mas se eles pudessem ajudar um pouco mais assim**, sabemos que não é o dever do instituto nos bancar, mas um pouquinho mais, eu digo assim de **alguma assistência, de às vezes não temos como nem tirar uma xérox aqui, acho que são coisas assim, pontinhos pequenos**, mas que vamos dando um jeitinho e vai alcançando, mas o que hoje estamos ganhando, **está nos ajudando**. Principalmente eu falo pra minha turma que a gente tá sendo muito ajudado por estarmos sendo contemplados com esses auxílios. (AL04, 2018).

Aponta-se nesse cenário que, apesar de a gestão tentar atender ao máximo de alunos com a repartição de recursos em auxílios, que se configuram com uma ajuda mínima, há o entendimento de que a assistência no IFPA Campus Abaetetuba ainda precisa ser expandida no contexto do campus, tanto na ampliação das vagas, quanto no desenvolvimento de mais ação, mas tal limite é reconhecido como uma restrição, não pela falta de vontade dos gestores, mas pela limitação imposta pela redução de recursos para o programa.

A aluna AL04, ao dizer: “**se eles pudessem ajudar um pouco mais**”, involuntariamente destaca que as destinações orçamentárias para a assistência estudantil são insuficientes para suprir as necessidades de apoio material para estudantes nos cursos de educação profissional de nível médio; ela, que é do curso de Edificações integrado, precisa desse suporte para auxiliá-la na sua formação, apontando ainda para as questões estruturais do curso, que não deveria viabilizar isso. Ela aponta para um elemento que não está sendo atendido: discussões junto ao Fórum Interno Estudantil (2016), em que os estudantes reivindicaram auxílio material didático, como a disponibilidade de cópias sem custos aos estudantes.

Além do mais, no depoimento de uma das alunas, do curso técnico subsequente em Informática, por ter o auxílio estudantil essa característica de ajuda, a mesma utiliza ambos os valores dos auxílios: alimentação e moradia, para o fim de pagar o aluguel de R\$350,00 reais:

Porque no edital eles falam que é uma **ajuda** de custo, não vai cobrir o valor total. Então o que eu faço? **Eu uso esses dois valores, de alimentação e moradia**, para custear o aluguel e a outra a minha família me ajuda, mais foi uma **ajuda**, e muito

boa, porque se não fosse esse valor de trezentos ficaria inviável. (AL05, 2018, **grifo nosso**).

Este fato foi constatado no Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal (IFMG, 2013), originando-se um documento que identificou que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estruturaram-se, *a priori*, para atender aos filhos dos trabalhadores de baixa renda, das diversas regiões onde se instalaram os institutos; contudo, a pauperização das classes médias e o elevado nível de ensino destas instituições, além de outros fatores, também colaboraram na agregação de estudantes oriundos de várias classes sociais.

O desafio da inclusão social aponta para a necessidade de se estabelecerem políticas de Assistência Estudantil que favoreçam a permanência e o êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional dos estudantes, particularmente daqueles que necessitam das referidas políticas e/ou se encontram em situação de vulnerabilidade social (IFMG, 2013).

Relaciona-se com o que dizem Dore et al. (2014) – como já enfatizado na seção 2 –, que estes alunos da educação profissional de nível médio estão na linha da pobreza, o que representa a continuidade da história da educação profissional, com seu foco na formação de mão de obra trabalhadora; são aqueles com grande incidência de gravidez na adolescência, possíveis usuários de drogas, sem ou com pouca estrutura familiar, que não se reconhecem como parte integrante da escola, e por isso passam a evadir-se.

Nota-se que a visão de ajuda dada aos auxílios pelos sujeitos da pesquisa só foi configurada dessa forma por estar atrelada aos valores insuficientes de recursos repassados para a implementação dessa frente no campus, atendendo ‘em parte’ às necessidades de permanência dos alunos – que não se limitam a esta no contexto da escola – e impossibilitando a diversificação e ampliação das suas ações. Para tanto, cabe situar a visão de política de permanência como ação institucional.

#### **4.3.3 Ação Institucional: o ônibus escolar**

Ao identificar no campo de pesquisa que os alunos contavam com um ônibus para o deslocamento para o campus, houve a inquietação de saber qual a influência desse instrumento na permanência dos alunos no curso. Sabe-se que há o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica

pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira em caráter suplementar aos estados, municípios e Distrito Federal. Os recursos para essa ação são repassados aos entes federados conforme o número de alunos de educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar.

Entretanto, quando observamos a legislação mencionada, vemos que a mesma não prevê recursos para o transporte escolar de alunos que moram nas cidades que não contam com serviço de transporte público, e por isso os estudantes também não fazem uso do direito à meia-passagem estudantil, como é o caso da cidade de Abaetetuba. Diante desse contexto, o campus viabiliza a oferta do ônibus, serviço que ultrapassa a competência da Assistência Estudantil e é oriundo dos recursos próprios do campus; há cerca de três anos atende aos estudantes, com atenção voltada aos que moram em bairros distantes, ilhas e em outros municípios, e principalmente aos alunos que fazem parte dos cursos ofertados no turno da noite.

[...] o ônibus **é uma política alternativa de permanência** dos alunos da noite. Até 2015 ele ofertava esse ônibus à noite, somente para o turno da noite devido a nossa instituição estar localizada no bairro periférico, [...] e com esse difícil acesso em 2015 fizemos um **levantamento como Coordenação de Assistência**, abriu um documento para a Direção de Planejamento e percebendo que este ônibus, esta política de permanência poderia ser estendido para o turno da manhã e da tarde, onde o índice de desistência por, uns dos **fatores para desistir era a distância**, que não tinha condição, que **em média o aluno paga dez reais para vir para cá** e aí então nós fizemos esse estudo e criamos rotas de ônibus, paradas obrigatórias e aí nós **conseguimos atender os bairros** quase todos os bairros, mas bem próximo, aqueles que estão mais distante geograficamente, mas que o aluno tenha condição de ir pegando o seu ônibus e diminuir esse custo, hoje **nós temos a possibilidades de atender alunos de praticamente todos os bairros do município**, todos os bairros, o IFPA Abaetetuba não é mais um campus que é de um bairro, ele é um campus realmente que procura atender todos os alunos, tanto das ilhas quanto da estrada, quanto de todos os bairros distantes do IF. (DE, 2018, **grifo nosso**).

A oferta do ônibus escolar nasce da prerrogativa de que a evasão é um elemento proeminente nos cursos noturnos, pelo diagnóstico realizado junto à Coordenação de Assistência, percebendo-se que o acesso ao campus se tornaria inviável, se não houvesse essa prerrogativa para alguns alunos. Na entrevista, identificam-se três alunos que fazem uso do ônibus, o aluno AL02, o AL03 e a aluna AL05, todos esses sendo oriundos de outro município: AL03 reside na cidade do Moju e os alunos AL02 e AL05 são das ilhas e estradas, respectivamente, e recebem também o auxílio moradia. Percebe-se no PTA da CAE (2017) que a questão de transporte para esse público foi uma das reivindicações levadas pelos representantes das turmas ao Fórum Interno Estudantil e planejadas no documento para o ano de 2017.

Para Dore et al. (2014), entre os fatores que influenciam a evasão estão as limitações materiais dos alunos, no que diz respeito ao acesso ou não ao serviço de transporte público, constatado no Plano de Permanência e Êxito do IFPA (2018) – no caso da cidade de Abaetetuba, não há. Desta forma o campus oferta essa ação para enfrentar esse fator de evasão, estendendo, atualmente, o acesso ao transporte a todos os estudantes dos três turnos de funcionamento do campus.

Entretanto essa ação estratégica para a permanência dos estudantes sofre ameaças ao esbarrar na questão dos recursos para a sua manutenção:

[...] e esse recurso impacta no campus, já teve possibilidade de retirar, **mas percebeu que a retirada dele ele ia causar um impacto bem maior**, na questão da evasão. Se você não tem condições de manter o seu filho no instituto, porque você não tem condição de dar dez reais pra ele por dia, você vai colocar ele na escola ao lado de sua casa, onde você não paga nada e para quem ganha um salário mínimo isso é muito impactante, se você tirar dez reais por dia é duzentos e vinte no mês e quase um quarto do seu salário, um terço na realidade, um terço do seu salário, e se você for levar isso numa proporção maior, por exemplo, vamos pegar um servidor que ganha dez mil, você tirar três mil só para, fora a alimentação, só para levar o seu filho na escola, não tem condições [...]. (DE, 2018, **grifo nosso**).

[...] sem dúvida alguma, toda vez que o campus tenta se articular pra tirar a circulação do ônibus da instituição, pois o ônibus que está disponível deveria atender mais a eventos específicos, como uma visita técnica, uma participação em jogos, alguma coisa nesse sentido, [...] então nós, em detrimento disso, **nós temos diversos alunos, que é quando o ônibus falha é fato que eles vão se ausentar na aula**, porque justamente não tem ali o recurso do ônibus escolar e aí justamente, para que o aluno possa recorrer do seu próprio bolso, [...] ele acaba optando ficar na sua casa, [...] ou conforme a situação, se houver uma interrupção por maior período desse ônibus, é notório que vários alunos vão se afastar do campus, justamente por conta dessa ausência do ônibus escolar no IF para atender a essa necessidade. (CAE, 2018, **grifo nosso**).

Essa ação é reconhecida como minimizadora da evasão e considerada pelo diretor de Ensino e pelos alunos – como se verá em seguida – como um fator preponderante que agrega valor para a permanência dos alunos nos cursos, a partir da perspectiva de atender aos pontos estratégicos dos bairros e do terminal rodoviário do município; também o CAE percebe que, quando há a interrupção da oferta do ônibus, os alunos passam a se ausentar das atividades escolares. Tem-se um indicativo de que a ação ainda precisa ser aprimorada, mas isso depende diretamente das questões financeiras e de políticas para esse fim, em virtude de o ônibus ser destinado a atividades práticas do curso, como as visitas técnicas.

Além do mais, percebe-se a ausência das políticas públicas e sociais de responsabilidade do município e do estado, relacionando-se ao que é discutido por Demo (2000), que é inviável uma política de assistência social isolada com suas ações; no caso da política de permanência

estudantil, essa sozinha não alcança a plenitude de inclusão social, quando não há políticas econômicas e de acesso da classe popular a empregos.

Para os alunos, a ação do transporte escolar vem complementar o PAE no âmbito do campus, e eles destacam como necessárias as ações tanto do programa quanto do ônibus; a aluna AL02 – que não faz uso dele – aponta que só o auxílio não supre todas as necessidades de locomoção para o campus:

Porque é auxílio transporte, se ficar só o ônibus, só ia atender o pessoal da cidade, o pessoal de fora, fica prejudicado, se for para suprir a necessidade, tirar os auxílios das pessoas que vêm na cidade mesmo [...] **mas que passasse, por todas as localidades e tudo mais, nos pontos estratégicos dos bairros, aí eu até deixava.** [...] o ônibus é um ponto positivo, eu estou vendo agora que ele está bem melhor de quando eu entrei, está funcionando realmente, estão buscando funcionar legal. (AL01, 2018).

Eu acho que é importante, porque às vezes nem todos os alunos têm como vim para cá, para a escola, os pais não têm como vir trazer às vezes, eu não tenho moto ou bicicleta para vim e moro longe, e fica difícil para pagar mototáxi todos os dias, ia ficar bem puxado [...]. (AL02, 2018).

Demonstram-se aspectos que coadunam com as políticas de permanência, por meio da ação da instituição, de criar meios para que os alunos que não dispõem de transporte possam deslocar-se para a escola, além de demarcar os desafios hoje impostos, às instituições escolares, de fazer o possível e o impossível, uma vez que os recursos são escassos para gerir uma instituição como o IFPA.

Esta ação materializa o que está previsto no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e consolidado na lei de criação dos institutos (2008), no sentido de atender às demandas sociais, uma vez que a oferta do transporte escolar, para além dos recursos da PAE no contexto de uma instituição, é um fenômeno não apenas de políticas públicas, mas subjaz aos contextos das ações sociais desenvolvidas nas instituições de ensino e na sociedade civil a partir das necessidades dos alunos (COSTA, 2011).

Diante do exposto, na visão dos participantes da pesquisa as políticas de permanência no campus, apesar dos limites, apresentam relação com a permanência dos alunos, uma vez que o aporte financeiro oferecido pelos auxílios e o ônibus escolar reduzem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para ter acesso à instituição e permanecer nela, com previsão de um futuro menos excludente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou uma análise das políticas de permanência implementadas nos cursos de educação profissional de nível médio, no contexto do Campus Abaetetuba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no período de 2012 a 2017, no esforço de apresentar a principal política de permanência no âmbito de uma instituição federal que oferta a educação básica: a assistência estudantil, a qual apresenta como um de seus objetivos a prevenção da evasão.

Identificou-se nos estudos bibliográficos que a educação profissional, ao longo da história, apresentou diferentes características e atendeu aos interesses dominantes do mercado de trabalho a partir da década de 1930, bem como atende diretamente aos indivíduos das classes populares em uma formação nem sempre voltada para uma perspectiva humana e integral. No caso dos Institutos Federais de Educação, por serem fruto da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, foram instalados campi nas diversas regiões do país, fora dos centros urbanos, levando oportunidades de oferta de educação para os trabalhadores e indivíduos das classes populares, em prol do desenvolvimento local, traduzido na ampliação das vagas na educação profissional para esta rede, bem como levando a proposta de educação profissional integrada à educação básica, como é o caso do ensino médio integrado.

As políticas de permanência na educação profissional de nível médio, representadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, são a principal política implementada, nesse contexto, a desenvolver ações para a permanência daqueles alunos oriundos do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como tais políticas são originárias das universidades públicas, o próprio PNAES foca mais nessa realidade. Dessa forma, evidenciou-se que os institutos federais buscam desde 2010 adequar a política à sua realidade, como instituições também de educação básica, em favor de segurança jurídica e institucional.

No levantamento documental, no caso do Instituto Federal do Pará, essa instituição passa a desenvolver essa política a partir do ano de 2012, por meio de normativas institucionais, que se apresentam como provedoras da redução das desigualdades sociais e econômicas no interior da instituição, bem como na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e, nesse contexto, para a formação política deles, uma vez que preveem mecanismos de participação para a escolha e seleção das ações que integram a PAE-IFPA, como o Fórum Interno da Assistência Estudantil nos campi.

Observou-se, a partir do Plano Institucional de Permanência e Êxito do IFPA, que as questões de não permanência dos alunos como evasão e reprovação estão atreladas às questões de cunho pedagógico do curso, como por exemplo a não identificação com o curso, o que leva a questionar como são selecionadas as ofertas dos cursos na instituição frente à demanda da região por formação escolar nos cursos de educação profissional de nível médio.

No Campus Abaetetuba identifica-se a implementação do Programa de Assistência Estudantil, no período de 2012-2017, com a diversificação de ações de prerrogativas legais, mas com ênfase nos auxílios financeiros de alimentação, transporte e moradia, reflexos das decisões junto ao Fórum Interno Estudantil. Os documentos também apresentaram previsões de ações que se estendem aos outros setores de ensino: NAPNE, Biblioteca, Assessoria Pedagógica, Enfermaria, etc., mas as maiores reivindicações dizem respeito aos auxílios, como processo de seleção, atendimento aos alunos beneficiários das políticas e informações sobre condução do processo e pagamentos, fatos esses recorrentes nas entrevistas e indicadores de uma das problemáticas mais evidentes na implementação.

Identifica-se que os alunos apenas consideram como assistência estudantil os auxílios financeiros, não se vislumbrando nas suas falas as outras ações previstas no planejamento da CAE, o que indica a necessidade de um trabalho mais expressivo nesse aspecto, para que os mesmos não entendam a assistência estudantil apenas como auxílio financeiro, mas que ultrapassa essa perspectiva, já que são os principais interessados.

Na pesquisa de campo no IFPA Campus Abaetetuba realizada com a gestão e alunos dos cursos técnicos de nível médio, eles consideram o processo de concessão do auxílio financeiro como burocrático e desgastante, momento esse que causa insatisfação tanto para alunos quanto para a gestão e aponta para a necessidade de aprimoramento do mecanismo de seleção, adoção de uma linguagem clara e acessível aos alunos de nível médio, otimização da avaliação documental dos estudantes pelo assistente social, para que o tempo de espera entre a inscrição, o resultado e o pagamento do auxílio seja reduzido.

No tocante à escolha das ações, ficou evidenciado o momento nos documentos e junto aos entrevistados, porém os alunos não se sentem contemplados nas suas necessidades, demarcando a falta de efetivação da participação do Fórum Interno Estudantil nos assuntos da assistência estudantil no campus, para que os mesmos fiquem cientes das mudanças e limitações dessa implementação.

Outro fato identificado é a necessidade do aprimoramento da comunicação entre a Coordenação de Assistência ao educando e os alunos. Uma sugestão seria a promoção da participação efetiva do Fórum Interno Estudantil junto à coordenação para mediar a

comunicação sobre os processos seletivos e pagamento do auxílio, evidenciada tanto nos documentos do III Fórum interno (2016) e do PTA (2017) quanto nas entrevistas como algo que incomoda muito os estudantes, pois eles ficam sem saber as principais informações sobre os auxílios.

E nesse contexto a problemática do acompanhamento foi algo também latente, quase que nulo para os alunos, e as poucas vezes que o destacaram, atrelaram-no apenas à renovação do auxílio. Ratifica-se a questão da redução da equipe, ou mesmo a inexistência da mesma no campus. Identificou-se nos relatos dos alunos essa insuficiência de pessoal, referendada também pela gestão, sendo um dos incômodos para os estudantes, pois apresentam a necessidade de mais profissionais para atuação na assistência estudantil, bem como para conduzir o processo de maneira mais democrática e inclusiva, em vista das limitações de natureza orçamentária para a política.

A destinação de recursos para a política de assistência estudantil impacta diretamente na implementação das ações e na sua abrangência. Quanto à totalidade de alunos que se enquadram no público prioritário da política, aponta-se para um valor mais significativo para auxiliá-los no transporte, alimentação e material didático. Evidencia-se a adoção de critérios produtivistas, seletivos e excludentes para a participação dos estudantes na ação do auxílio financeiro, em específico. É necessário para a realidade da instituição o investimento na oferta de restaurante estudantil, uma vez que, pela proposta curricular e pedagógica dos cursos técnicos de nível médio, os alunos precisam estar presentes no campus, e os auxílios não estão atendendo em plenitude a essa frente.

Essa conjuntura demarca os grandes entraves na condução da política educacional, no tocante às instituições públicas, que, ao mesmo tempo que não possuem as equipes estruturadas, não dispõem de recursos suficientes para atender aos pressupostos legais estabelecidos nas legislações que as instituem. Constitui-se mais um desafio, juntamente com as questões pedagógicas e estruturais que atingem essas instituições.

Apesar dessas problemáticas diagnosticadas na implementação da política, na visão da gestão e dos alunos aponta-se que a política de permanência: assistência estudantil possui influências na permanência dos alunos no curso, em virtude das condições materiais, que inviabilizam a permanência deles, pois possuem a necessidade de custear o deslocamento para a cidade ou mesmo pagar aluguel. Os pesquisados identificam esse vínculo; entretanto, também a consideram como uma ajuda que poderia ser aprimorada. Conclui-se que a PAE sozinha não é responsável pela eliminação de todas as barreiras que impedem a permanência dos estudantes



na instituição, mas ela atende, em parte, às prerrogativas de contribuir para a redução da insuficiência financeira de seus estudantes e prevenir a situação de retenção e evasão.

Entretanto, percebe-se que a PAE no Campus Abaetetuba apresenta ainda uma distância em relação à legislação, que prevê, além do apoio financeiro ao aluno, a contribuição para a formação integral deste e a sua efetivação, pois os participantes da pesquisa deixaram evidente que todas as atenções se voltam para a ação dos auxílios financeiros, sendo este um dos limites que ainda precisam de aprimoramento. Porém, reconhece-se que o tempo dessa política ainda é pequeno, e que se fazem necessárias constantes avaliações e planejamentos sobre o seu desenvolvimento no IFPA e uma maior destinação de recursos, o que atualmente está inviabilizado pelo sistema político vigente.

Identificou-se um elemento que agrega valor à política de permanência, que é a oferta do ônibus escolar, por meio de recursos distintos dos destinados à assistência estudantil, mas que também enfrenta a questão de dificuldade de manutenção pelas questões orçamentárias. Esta ação atende diretamente aos estudantes que não podem custear o transporte alternativo, como o mototáxi, que são originários do interior do município: ilhas e estradas, ou vêm de outra cidade – com alguns limites, como a ausência de oferta aos alunos quando alguma turma tem visitas técnicas. Mas tal ação, até certo ponto, cumpre o papel de promotor de igualdade de oportunidade e inclusão social, em virtude de que o acesso ao campus ficaria inviabilizado para muito alunos se o serviço não fosse ofertado.

As ações das políticas evidenciadas na pesquisa apresentam características similares às políticas públicas sociais pós-1990, porque minimizam os gastos públicos com questões inerentes à pobreza e à redução da desigualdade social, uma vez que suas ações não abrangem a totalidade das demandas dos estudantes das classes populares de uma instituição pública que recebe essa assistência, não atendendo, por exemplo, a demanda por restaurante estudantil. A política de assistência estudantil atribuiu à instituição, por meio da descentralização e repasse de recursos financeiros, a incumbência de desenvolver ações focalizadas e seletivas, contribuindo ainda mais com as concepções reducionistas das questões sociais, de limitação material, que as veem como um problema micro e exclusivo daqueles que se encontram em condições materiais precárias.

Há de reconhecer-se que, mesmo com essa característica, a assistência estudantil e a oferta do ônibus escolar no Campus Abaetetuba são conquistas históricas e para uma instituição de educação básica fazem toda a diferença, indicando a necessidade de desenvolvimento de políticas de permanência que abranjam a rede pública de todas as esferas de governo. Os alunos atendidos por essas ações e que fazem uso dos recursos dos auxílios, apesar de serem montante

‘tão pouco’ e limitador, têm a possibilidade de ressignificar a sua existência e sua condição material, para assim fazer jus a uma formação que os leve a ser protagonistas de sua história e contribuir para a mudança do modelo político e social em voga no país, que cada vez mais exclui milhares de jovens da escola.

A investigação atendeu, na quase totalidade, ao problema de pesquisa de saber: como são implementadas as políticas de permanência nos cursos de educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período 2012-2017? Podem ser demarcadas as ações desenvolvidas ao longo do tempo, bem como as conduções dos processos seletivos, além dos desafios impostos aos sujeitos que a conduzem, como a gestão; mas ainda há lacunas, pela necessidade de constatação dos alunos atendidos que permaneceram nos cursos foco da pesquisa, pois isso não foi possível, pelos seguintes fatores: apesar da solicitação dos documentos com bastante antecedência, teve-se acesso apenas aos editais dos auxílios ofertados, além das atas apenas de 2016 do fórum e do PTA (2017), sem acesso às atas das comissões dos processos e aos relatórios de acompanhamento do número de alunos atendidos ao longo do tempo, o que agregaria mais ao entendimento da problemática.

Por isso, o estudo suscita novas reflexões, na busca de identificar o quantitativo de alunos atendidos ao longo dos anos no campus, e no IFPA como um todo, e quantos desses estudantes conseguiram permanecer e concluir seus cursos, além de investigar junto aos outros setores do ensino – tais como as áreas de apoio à saúde: Enfermaria e Assessoria Pedagógica – como é sua relação com a política de assistência estudantil, uma vez que os acompanhamentos dos alunos precisam ser articulados com essas equipes.

## 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**. 2012, 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

AMARAL, Nelson Cardoso. 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP AE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.) **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo\\_7\\_bloco\\_1/tcc/texto\\_2\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_buscando\\_rigor\\_e\\_qualidade.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf)>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753>>. Acesso em: nov. 2017.

ARAÚJO, Cristiane. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: THE 4TH INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION – Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE – Campus Fortaleza/CE. **Exitus**, Santarém/PA, vol. 7, n° 2, p. 350-377, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/317>>. Acesso em: ago. 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Coord.). **A educação profissional no Pará: relatório final**. Belém, PA: UFPA, 2007.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 11-26.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac**:

a **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n° 2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/artigo-eneida-2.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Oliver Oliveira G. A.; GOMES, Carlos Francisco Simões. A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades – Um estudo de caso do CEFET-RJ. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, X, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.inovarse.org/node/2046>>. Acesso em: 15 abr. 2017 17h15min.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A escola de aprendizes e artífices do Pará, 1909/42: Um Estudo Histórico**. 1988. 137 f. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9580>>.

BEZERRA, Fabio Aparecido Martins. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAÚJO, Adilson Cezar Araújo; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25/04/2007. 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Chamada Pública nº 002/2007**. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: MEC/SETEC, 12 de dezembro de 2007. 2007b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2017 19h25min.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais: concepções e diretrizes**. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a

obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12/11/2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. **Exposição de Motivos nº 11**. Brasília, 07 de maio de 2010. 2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação: Documento Final**. Brasília: MEC/SETEC/CONAE, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017 14h15min.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1 – 30/8/2012, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22, 20 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 12.726 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estrutura do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Superior e do Plano de cargos e carreira de Magistério EBTT. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Planejando a última década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Evolução do Número de Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 447, de 15 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Edição 93, Seção 1, p. 15, 16/05/2018. Disponível em: <[http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14550357/do1-2018-05-16-portaria-n-447-de-15-de-maio-de-2018-14550353](http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14550357/do1-2018-05-16-portaria-n-447-de-15-de-maio-de-2018-14550353)>.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, [S.d.].

CAMPELO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação profissional. In.: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado. In: CAIDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol; GARCIA, Nilson Marcos Dias. A contraditória relação entre os motivadores da permanência e do abandono da educação profissional e tecnológica. In: COLÓQUIO NACIONAL, III, 2016, Natal. Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. **Anais...**, Natal, 2016. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-22.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSETTI, Berenice; VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). **RBPAAE**, v. 31, n. 2, p. 371-390, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61733>>. Acesso em: out. 2017.

COSTA, Aline Moraes. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: os vieses da política de expansão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X, 2011, Curitiba, Paraná. **Anais...** Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144\\_3162.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144_3162.pdf)>. Acesso em: abr. 2017.

COSTA, Lucia Helena Kmentt. **Expansão dos institutos federais: narrativas de sujeitos do câmpus Camaquã**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2016.

CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 238-250, ago. 2012.

CUNHA, Célio da; LIMEIRA, Luciana Cordeiro. A consolidação do regime de cooperação e a criação de um sistema nacional de educação: da atualidade do manifesto dos pioneiros de 1932 ao novo plano nacional de educação. **RBPAAE**, v. 31, n. 2, p. 419-435, mai./ago. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

DAL-FARRA, Rosano André; LOPES; Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>>. Acesso em: mar. 2017.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como um direito e como um problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41., n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

DORE, Rosemary et al. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/livros/Dore%20et%20al.%20-%202014%20-%20Evasao%20na%20educacao%20-%20estudos,%20politicas%20e%20propostas.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

DURAMESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. **Análise da política de assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza – sob olhar dos discentes**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O Projeja Ensino Médio no IFRN – Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2014.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. **Análise dos fatores geradores de evasão no curso técnico em telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis: uma reflexão sobre qualidade em educação profissional**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em:

<<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/854/1/Dissert%20Nat%C3%A1lia%20Gomes%20da%20Silva%20Figueiredo.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

FINI, Roberto; DORE, Rosimery; LÜSCHER, Ana Zuleima. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA, Dayse Moreira et al. (Org.). **Formação/Profissionalização dos Professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/galeria/artigos/3-DORE-Cap-livro-FormaProfiss-2013.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Brasília: ANDIFES; UFU, PROEX: 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. p. 235- 274, 2011.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controvertido da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Entrevista. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.



HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **CadernosCedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. População do Município de Abaetetuba, Pará. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>>. Acesso em: out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. **I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal**. Belo Horizonte, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. Resolução 134/2012. Regulamenta a Política de Assistência ao Estudante do IFPA. Belém, 2012. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/pdf-2012/378-leia-na-integra-a-resolucao-n-134-2012-consup-de-04-de-dezembro-de-2012/file>>. Acesso em Maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Informática**. Abaetetuba (PA), 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 189-CONSUP/IFPA. Plano de desenvolvimento Institucional do IFPA (2014-2018). Belém, 2014. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/consup>>. Acesso em: mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 199/2015. Regulamenta a distribuição de jornada de trabalho e carga horária docente EBTT do IFPA. CONSUP. 2015. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/2243-resolucao-n-199-2015-consup-de-14-dezembro-2015/file>>. Acesso em: junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº147/2016. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA. CONSUP. 2016. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/proreitoriadeensino>>. Acesso em: maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do IFPA**. Belém, 2017. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/proreitoriadeensino>>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Belém, 2017. Disponível em: <<https://prodin.ifpa.edu.br/gestao/relatorio>>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 513/2017-CONSUP, 26 de dezembro de 2017. Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFPA. Belém, 2017.

\_\_\_\_\_. Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações**. Abaetetuba (PA), 2017.

\_\_\_\_\_. Quem somos – Pró-Reitoria de Ensino. [S.d.] Disponível em: <<http://proen.ifpa.edu.br/quem-somos>>. Acesso em: nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71**. Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: nov. 2017.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Políticas públicas e análise de políticas educacionais – concepções e processos num contexto de globalização. In.: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Org.). **A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares**. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2016.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MACIEL, Carlos Antonio; JACOMELI, Maria Regina Martins; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 473-488, abr.-jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302017000200473&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302017000200473&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: ago. 2017.

MANFREDI, Maria Silva. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenário ao longo da história**. Jundiaí: Paco, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Luciana Paiva de Freitas Coêlho. **A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MEIRA, Cristiane Araújo. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MEIRINHO, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 2, n. 2, 2010.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: nov. 2017.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção de um novo plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 112, p. 875-894, jul-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: maio 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20, n. 63, pp.1057-1080, out.-dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: jul. 2017.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, ano XXIII, nº 53, 2014.

NASCIMENTO, Werber Batista; QUIRINO, Raquel. A educação profissional e tecnológica após o processo de “ifetização”: da identidade institucional à autonomia administrativa. 2012. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-033.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-033.pdf)>.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299v>>. Acesso em: ago. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Instituto federal: uma revolução na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade *versus* focalização. Um olhar sobre a América latina. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. (Org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Taxa de evasão dos cursos técnicos de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba ano de 2017. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: set. 2018.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, v. 32, n. 12, 2016. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/csp>>. Acesso em: ago. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pista teórica e metodológica. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de Pesquisa para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 403-408, set.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0403.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SANSIL, Cláudia da Silva Santos; FALCÃO, Gabriela Lins. Desafios Curriculares e Evasão na Educação Profissional de Nível Médio. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 64-75, jan.-abr. 2014.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, vol. 1. n. 1, p. 131-153, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Disponível: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso: novembro de 2017.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais de Educação: lei 10.892/2017, de 29/12/2008. Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil na educação profissional: As interfaces das políticas de assistência social e educação**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23610/1/2017\\_JacquelineDomienneAlmeidadeSouza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23610/1/2017_JacquelineDomienneAlmeidadeSouza.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

SOUZA, Juarina A. S. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 6, vol. 1, 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>>. Acesso em: abr. 2014.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará.** 2007. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

TAUFICK, Ana Luíza de Oliveira Lima. **Avaliação da política de assistência estudantil dos institutos federais para o PROEJA.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

\_\_\_\_\_. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBP AE**, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50020>>. Acesso em: dez. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programa de Governo. **Relatório de auditoria da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 25 abr. 2017 20h19min.

\_\_\_\_\_. Acórdão nº 506/2013–TCU – Plenário. 2013. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/permanencia/acordao-506-2013.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Daniella Araújo Facchini. **O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio.** 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, SP, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4932573](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4932573)>. Acesso em: 10 maio 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **RBP AE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS

Sexo: Idade: Renda familiar:  
Profissão: Estado Civil: Número de filhos:  
Vínculo empregatício:  
Endereço:  
Auxílios recebidos: Curso: Modalidade:  
Valor de cada auxílio:

#### Questões:

1. Quando você ingressou na instituição?
2. Como você ingressou na instituição?
3. Desde quando você é atendido pela assistência estudantil do seu campus?
4. Qual sua opinião em relação às ações de assistência estudantil oferecidas no campus, como auxílio alimentação, transporte, moradia e de apoio pedagógico?
5. De que maneira a assistência estudantil vem contribuindo na vida escolar? E com a permanência no curso?

## ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

### DADOS PROFISSIONAIS

Cargo na instituição:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo em cargo de gestão:

Formação:

1. Qual o nível socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos de nível médio no campus? Quantos alunos matriculados existem nesses cursos e quantos recebem auxílio estudantil?
2. Quais os cursos com maior ou menor número de alunos atendidos? A que se deve esse baixo atendimento da assistência estudantil nesses cursos?
3. Desde quando o campus passou a fazer parte da política de assistência estudantil do IFPA?
4. Na condição de Coordenador da Assistência ao Educando no Campus, você considera que os recursos repassados para atender à demanda de alunos que necessitam de assistência estudantil são suficientes? Justifique sua resposta.
5. Como são selecionadas as ações da política de assistência estudantil no campus? Comente esse processo.
6. A política de assistência estudantil no campus alcança os objetivos a que se propõe, em vista das legislações que a amparam?
7. Aponte quais as contribuições da PAE-IFPA para a permanência do estudante nos cursos.
8. Como se dá o acompanhamento dos alunos que fazem parte da política no Campus?
9. Como ocorre a articulação da Coordenação de Assistência Estudantil com os demais setores do ensino do campus?

## ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIREÇÃO DE ENSINO

### DADOS PROFISSIONAIS

Cargo na instituição:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo em cargo de gestão:

Formação:

1. Qual o nível socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos de nível médio no campus? Quantos alunos matriculados existem nesses cursos e quantos recebem auxílio estudantil?
2. Quais os cursos com maior ou menor número de alunos atendidos? A que se deve esse baixo atendimento da assistência estudantil nesses cursos?
3. Desde quando o campus passou a fazer parte da política de assistência estudantil do IFPA?
4. Na condição de Diretor de Ensino do campus, você considera que os recursos repassados para atender à demanda de alunos que necessitam de Assistência Estudantil são suficientes? Justifique sua resposta.
5. Qual sua opinião em relação à política de assistência estudantil?
6. Aponte quais as contribuições da PAE-IFPA para o percurso acadêmico do estudante. E a permanência no curso?
7. A gestão incentiva o processo de articulação da política de assistência estudantil, por meio de sua coordenação no campus, com os demais setores do ensino? Como se dá esse processo?
6. Quais os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da PAE-IFPA no campus?



## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa de Pós Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Correa, nº 01 - Guamá - CEP 66075-110  
Belém-PA. Sala 01 do prédio B.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada **“Políticas de permanência estudantil no curso de educação profissional de nível médio: um estudo no Instituto Federal de Educação do Pará (2012-2017)”**, desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) **Maria Cristina Afonso Ferreira**, e permito que obtenha gravação (fotografia/filmagem/gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda do mesmo.

Abaetetuba, .....de ..... de 201.....

---

Nome completo do pesquisado