



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RENATA PACHECO ABREU

**AS EXPRESSÕES DA EVASÃO DOS ESTUDANTES  
ATENDIDOS POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO ESTADO DO PARANÁ – *CAMPUS*  
LONDRINA**

---

Londrina  
2017

RENATA PACHECO ABREU

**AS EXPRESSÕES DA EVASÃO DOS ESTUDANTES ATENDIDOS  
POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO PARANÁ –  
*CAMPUS LONDRINA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Abreu, Renata Pacheco.

As expressões da evasão dos estudantes atendidos política de apoio estudantil do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do estado do paraná - campus londrina / Renata Pacheco Abreu. - Londrina, 2017.  
244 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.

Disserta o (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, , 2017.

Inclui bibliografia.

1. Política de Educa o Profissional e Tecnológica - Tese. 2. Assistência Estudantil - Tese. 3. Evasão - Tese. I. Amaral, Wagner Roberto do. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. . III. Título.

RENATA PACHECO ABREU

**AS EXPRESSÕES DA EVASÃO DOS ESTUDANTES ATENDIDOS  
POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO PARANÁ –  
CAMPUS LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do  
Amaral  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Jolinda de Moraes Alves  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Eliana Bolorino Canteiro Martins  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 06 de julho de 2017.

À minha mãe, Geraldina Pacheco (*in memoriam*), por me ensinar o significado das palavras perseverança e superação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *Campus Londrina*, pela oportunidade de afastamento integral e parcial para a conclusão do curso. Agradecimento especial aos colegas da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, pelo apoio durante este período.

Às professoras Jolinda Alves e Eliana Bolorino, por terem enriquecido a banca examinadora com seus conhecimentos e experiências. Muito obrigada pelas contribuições! Agradeço também às professores Márcia Pastor e Adriana Farias, por terem participado da banca examinadora na condição de membros suplentes.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social por todo o aprendizado e ao Chico, por todo suporte.

Ao meu professor/orientador/amigo, Wagner Amaral, que demonstrou na prática, durante nosso convívio, saberes freirianos como respeito ao educando e à sua autonomia, estimulando meu desejo pela pesquisa e contribuindo em grande medida para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Muito obrigada, Wagner!

Às amigas que fiz no Mestrado que levarei para toda a vida, Bárbara, Daniela, Natália, Nayara, Patrícia e Relly. Rir e chorar com vocês foi um dos maiores presentes desta etapa da vida.

Aos amigos do IFPR, Deise, Júlio, Natália e Tania. Obrigada pelos momentos de diversão, essenciais para continuar firme até a conclusão do curso.

À Tania, que, estando sempre muitos passos à minha frente neste processo de tornar-se mestre, me apoio em todas as etapas. À Carolina, que me auxiliou muito nesta pesquisa. Chegou como estagiária de Serviço Social no IFPR e saiu como amiga querida. À Isoca, amiga de sempre, que não titubeou no momento em que precisei de sua ajuda para este trabalho.

Às minhas tias Sula e Mimi e ao meu irmão querido, Dudu, por terem “segurado a barra” em Niterói quando não pude estar presente em momentos importantes para a família.

À Família Manhães, família que ganhei de presente, por compreender todos os momentos em que estive ausente devido à dedicação aos estudos.

Ao Meu Amor, Nei, por ser “terra firme” em todos os momentos. Seu carinho e cuidado me deram forças para perseverar no caminho. Agora, seremos “porto seguro” para Marina, que, sem dúvida, vem para multiplicar o nosso amor.

ABREU, Renata Pacheco. **As expressões da evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná - *Campus* Londrina**. 2017. 244 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e os motivos de evasão dos estudantes atendidos pelos seus programas de bolsas e auxílios durante a realização de cursos presenciais no *Campus* Londrina. O interesse pelo estudo se deu a partir da inserção da pesquisadora enquanto assistente social na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis no *Campus* Londrina do IFPR. Foi a partir da realidade vivenciada no atendimento aos estudantes e suas famílias, no contato diário com suas condições objetivas de vida, que por vezes os levam à evasão, que surgiram indagações sobre a contribuição da Política de Apoio Estudantil do IFPR enquanto instrumento para a efetivação e a democratização do direito ao acesso à educação pública e de qualidade e de que forma a mesma é compreendida e vivida pelos estudantes. A pesquisa tem como objetivo principal: analisar os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR – *Campus* Londrina. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, tendo como centralidade os sujeitos sociais envolvidos no tema da pesquisa, os estudantes. Os procedimentos metodológicos constituíram-se de revisão bibliográfica; levantamento de dados e análise de documentos institucionais; e pesquisa de campo a partir da realização de entrevistas com estudantes beneficiados por programas de apoio estudantil e evadidos da instituição. Os resultados obtidos indicam a evasão como fenômeno multifatorial e a política de assistência estudantil como elemento fundamental para a permanência do estudante. Contudo, esta política, de forma isolada, não garante a permanência. É necessário que esteja sintonizada com a proposta pedagógica institucional, sob pena de se tornar fragmentada e parcializada no atendimentos às demandas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Política de Educação Profissional e Tecnológica. Assistência Estudantil. Evasão.

ABREU, Renata Pacheco. **Expressions of the dropout of the students attended by the Student Support Policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of Paraná - Londrina *Campus***. 2017. 244 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

The present study has as its theme the Student Support Policy of the Federal Institute of Paraná (IFPR) and the reasons for dropout of the students attending by their scholarship and assistance programmes during the course of presential courses at the Londrina *Campus*. The interest for the study came from the insertion of the researcher as a social worker in the Pedagogical and Student Subjects Section at the Londrina Campus of IFPR. It was from the reality experienced in the care of students and their families, the daily contact with their objective conditions of life, that sometimes lead them to dropout, questions about the contribution of the IFPR Student Support Policy as a effective tool for the democratization of the right to access a quality public education and how this issue is understood and lived by students. The main objective of the survey is to analyze the reasons to dropout of the students supported by the IFPR - *Campus* Londrina Student Support Policy. It is a qualitative research , focus on the social beings involved in the study theme, the students. The methodological procedures consisted of a bibliographic review; data collection and analysis of institutional documents; and field research based on interviews with students benefited by educational support programs and who have dropout from the institution. The findings indicate the dropout as a multifactorial phenomenon and the student assistance policy as a fundamental element for student permanence. However, this policy, in isolation, does not guarantee their permanence. It needs to be in tune with the institutional pedagogical proposal, otherwise it will become fragmented and biased when meeting the students demands.

**Palavras-chave:** Professional and Technological Education Policy. Student Assistance. Dropout.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Localização das unidades do IFPR .....	88
<b>Figura 2</b> –	Organograma dos Campi do IFPR.....	114

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição de possíveis sujeitos da pesquisa por curso ofertado em 2012 .....	28
<b>Tabela 2</b> – Taxa de conclusão de curso nas escolas de aprendizes artífices (%) .....	47
<b>Tabela 3</b> – Número de estudantes matriculados nos <i>campi</i> do IFPR nos anos de 2013 .....	89
<b>Tabela 4</b> – Número de servidores do IFPR no ano de 2016 .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Documentos institucionais analisados .....	26
<b>Quadro 2 –</b>	Quantitativo de estudantes do Campus Londrina com matrícula ativa em 2016.....	109
<b>Quadro 3 –</b>	Professores efetivos do IFPR – <i>Campus</i> Londrina .....	111
<b>Quadro 4 –</b>	Professores substitutos do IFPR – <i>Campus</i> Londrina. ....	111
<b>Quadro 5 –</b>	TAEs do IFPR – <i>Campus</i> Londrina.....	112
<b>Quadro 6 –</b>	Alterações na Política de Apoio Estudantil do IFPR .....	134
<b>Quadro 7 –</b>	Informações sobre “restos a pagar” da Ação 2994 no IFPR.....	142
<b>Quadro 8 –</b>	Orçamento da Ação 2994 no PDO 2015 IF .....	143
<b>Quadro 9 –</b>	Informações sobre o PACE 2016 .....	150
<b>Quadro 10 –</b>	Dados sobre a permanência de estudantes nos cursos presenciais do IFPR – <i>Campus</i> Londrina no período de 2009 a 2014.....	157
<b>Quadro 11 –</b>	Taxa de conclusão de cursos presenciais do IFPR – <i>Campus</i> Londrina.....	158
<b>Quadro 12 –</b>	Quantitativo de bolsas e auxílios utilizados pelos estudantes do IFPR - <i>Campus</i> Londrina no período de 2012 a 2015.....	160
<b>Quadro 13 –</b>	Quadro comparativo entre recebimento de bolsas e/ou auxílios e conclusão de curso.....	165
<b>Quadro 14 –</b>	Quadro comparativo entre recebimento de bolsas e/ou auxílios e conclusão de curso.....	168

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades.....	73
<b>Gráfico 2</b>	–	Evolução dos recursos da Ação 2994 no IFPR.....	141
<b>Gráfico 3</b>	–	Recursos financeiros previstos para programas de bolsas e auxílios em 2016.....	154
<b>Gráfico 4</b>	–	Estudantes do <i>Campus</i> Londrina ingressantes em 2012 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR .....	161
<b>Gráfico 5</b>	–	Estudantes do <i>Campus</i> Londrina ingressantes em 2013 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR .....	162
<b>Gráfico 6</b>	–	Estudantes do <i>Campus</i> Londrina ingressantes em 2014 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR .....	163
<b>Gráfico 7</b>	–	Estudantes do <i>Campus</i> Londrina ingressantes em 2015 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR. ....	164

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
CAES	Coordenação de Assistência Estudantil
CASE	Coordenação de Atividades Especiais
CEFET	Centro de Educação Profissional e Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CODIC	Colégio Dirigente do Campus
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONDETUF	Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais
CONEAF	Conselho de Dirigentes de Escolas Agrotécnicas Federais
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
COPE	Comissão de Pesquisa e Extensão
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DAES	Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais
EAD	Educação à Distância
ESAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INFO	Portal de Informações do IFPR
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PACE	Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PBIS	Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDO	Plano de Distribuição Orçamentária
PEA	Programa Estudante Atleta
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROUNI	Programa Universidade para Todos
REPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SEPAE	Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL</b> .....	33
1.1 REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ONTOLÓGICA-HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	34
1.2. AS PRIMEIRAS AÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL E HERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - DO BRASIL COLÔNIA AO BRASIL IMPERIAL (1500 – 1889) .....	38
1.3 O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOVAS DEMANDAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930) .....	44
1.4 A INTENSIFICAÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO COMO FORÇA PROPULSORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – ERA VARGAS E SEGUNDA REPÚBLICA (1930 – 1964) .....	49
1.5 AS REFORMAS DO ENSINO BRASILEIRO E A TENTATIVA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMPULSÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR (1964 – 1985) .....	54
1.6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E DOS DITAMES NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO (ANOS DE 1980 E 1990) .....	59
1.7 AS CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI (DE 2001 A 2015).....	65
<b>2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E AS ESPECIFICIDADES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) – CAMPUS LONDRINA</b> .....	77
2.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, A LEI N. 11.892/2008 E O DEBATE ATUAL SOBRE A “NOVA INSTITUCIONALIDADE”.....	78
2.2 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) .....	87
2.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014-2018).....	92

2.2.2	O Projeto Pedagógico Institucional do IFPR .....	95
2.2.3	O <i>Campus</i> Londrina .....	108
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: AS PARTICULARIDADES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ .....</b>	<b>117</b>
3.1	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NOS IFETs .....	118
3.2	O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (DECRETO Nº. 7234/2010) .....	124
3.3	A POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL NO IFPR .....	131
3.3.1	Gestão e Execução da Política de Apoio Estudantil do IFPR.....	136
3.3.2	Recursos da Política de Apoio Estudantil no IFPR.....	139
3.3.3	Programas da Política de Apoio Estudantil do IFPR . .....	144
3.3.3.1	Programas de bolsas e auxílios de caráter universal .....	147
3.3.3.2	Programas de bolsas e auxílios destinados ao público prioritário disposto no PNAES .....	149
3.4	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO <i>CAMPUS</i> LONDRINA – IFPR .....	154
3.4.1	Dados sobre Evasão de Estudantes no <i>Campus</i> Londrina no Período de 2009 a 2014 .....	157
3.4.2.	Dados sobre o Atendimento de Estudantes de Cursos Presenciais do <i>Campus</i> Londrina pelos Programas de Bolsas e Auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR no Período de 2012 a 2015 .....	159
<b>4</b>	<b>ESCOLA, PERCURSOS EDUCATIVOS E O FENÔMENO DA EVASÃO: OS RELATOS DO SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>167</b>
4.1	PERCURSOS EDUCATIVOS.....	170
4.2	VIVÊNCIAS NO PERÍODO DE PERMANÊNCIA NO IFPR – CAMPUS LONDRINA .....	177
4.3	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR .....	190
4.4	PROCESSOS DE EVASÃO.....	199
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>212</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	217
<b>ANEXOS</b> .....	237
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. ....	238
ANEXO B – Roteiro de entrevista .....	243

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta tem como objetivo central a análise dos motivos de evasão de estudantes<sup>1</sup> dos cursos presenciais do *Campus* Londrina do Instituto Federal do Paraná (IFPR) atendidos pela Política de Apoio Estudantil desta instituição.

Considerando que a pesquisa tem como *lócus* um dos *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), observa-se a importância de uma aproximação inicial com a história da educação brasileira, a fim de apreender como se dá que o surgimento da educação profissional no país, seguindo até a instituição da REPCT, onde estão inseridos, então, os IFETS.

As primeiras iniciativas no âmbito da educação profissional são observadas no período Brasil-Colônia, a exemplo da criação da Corporação de Ofícios e do Colégio de Fábricas, em 1809. Santos (2010) destaca que é neste período que se encontra a gênese do preconceito com o trabalho manual e de força física, destinado aos escravos. Ao mesmo tempo, observa-se estar no Período Colonial as origens da dualidade da educação brasileira, composta por uma educação destinada às elites (acadêmica, intelectual e humanística) e outra para as camadas mais pobres da sociedade (ensino de ofícios e práticas manuais).

A história da educação profissional é, então, analisada desde o período Brasil-Colônia até os dias atuais, observando-se que, ao longo de diversos regimes e governos, esta modalidade de ensino passou a receber maior atenção do Estado e se constituiu enquanto política pública de educação, atualmente intitulada como Política de Educação Profissional e Tecnológica.

Cabe ressaltar que, na trajetória histórica analisada, identificou-se a utilização dos termos “ensino profissional” e “ensino técnico” até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN/96). A partir de

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será utilizado o gênero masculino na linguagem textual com o único objetivo de facilitar a sua leitura. Importante ressaltar que não se pretende com isso excluir ou ocultar o gênero feminino do presente texto.

então, passa a vigorar a nomenclatura “educação profissional e tecnológica”, entendida por esta lei como modalidade de ensino. Dessa forma, neste trabalho, para tratar dos períodos históricos anteriores à LDBEN/96, adotou-se o termo “ensino profissional” ou “ensino técnico”, tal qual os autores utilizados como referencial teórico. Para a análise de períodos posteriores a LDBEN/ 96, adotou-se o termo “educação profissional”.

Outro elemento fundamental para o objetivo deste trabalho é a apreensão da trajetória histórica de constituição da política de assistência estudantil no contexto brasileiro, entendida como política de educação que se consolida profundamente imbricada aos processos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade e, em especial, o cenário da educação superior no Brasil.

Neste sentido, adota-se a definição realizada por Kowalski (2012) que distingue três fases da Assistência Estudantil no Brasil, se iniciando em 1928 e seguindo até os dias atuais. A primeira fase (1928 a 1970) compreende um período em que a assistência estudantil era destinada às elites brasileiras, visto serem as únicas com possibilidade de acesso ao ensino superior. O segundo período (1987 a 2004) citado por Kowalski (op. cit.), alia o processo de redemocratização do Brasil a uma maior preocupação com a questão do acesso e da permanência no ensino superior, culminando em uma série de debates e uma nova configuração da política de assistência estudantil no ensino superior. Esta passa a buscar a garantia de condições mais justas de acesso e permanência aos estudantes que possuem baixa renda. A terceira e última fase segue de 2007 (ano de criação do REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) até os dias atuais, constituindo-se como fase de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Neste período se observa a consolidação da política de assistência estudantil enquanto política pública de direito, haja vista a elaboração do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007 e sua transformação no Decreto nº. 7.234, em 2010.

É nesta fase que os IFETs são incluídos no cenário educacional brasileiro, através da promulgação da Lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008. No entanto, somente em 2010, com o Decreto 7.234/2010, os IFETs passam a

fazer parte do PNAES, recebendo, então, recursos específicos para o desenvolvimento de ações destinadas à assistência estudantil. Assim, também é neste período que o IFPR começa a receber do governo federal recursos para a implementação de sua Política de Apoio Estudantil.

O IFPR foi criado pela Lei 11.892/2008, juntamente com os demais IFETs da REPECT. Suas atividades iniciaram-se no ano de 2009. O *Campus* Londrina, especificamente, iniciou suas atividades em agosto de 2009.

A Resolução nº. 11, publicada em 29 de dezembro de 2009, instituiu a chamada “Política de Apoio Estudantil do IFPR”, sendo esta definida como:

[...] conjunto de ações voltadas aos estudantes e que atendam aos princípios de garantia de acesso, permanência e conclusão do curso de acordo com os princípios da Educação Integral (formação geral, profissional e tecnológica) em estreita articulação com os setores produtivos locais econômicos e sociais. (IFPR, 2009a)

É importante destacar que os documentos institucionais se utilizam tanto da nomenclatura “assistência estudantil” como do termo “apoio estudantil”. A política de assistência estudantil da instituição, como dito acima, é chamada de “Política de Apoio Estudantil”. A implementação desta Política ocorre através do desenvolvimento de programas, ações e projetos de assistência estudantil (IFPR, 2009a).

As ações da Política de Apoio Estudantil do IFPR são planejadas e coordenadas pela Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES). Anualmente, esta Diretoria realiza a publicação de editais de programas voltados para a concessão de bolsas e auxílios aos estudantes. A DAES também é responsável pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que trata da preparação da instituição para receber pessoas com deficiência, tanto nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), quanto nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores. As ações do NAPNE estão incluídas como ações da Política de Apoio Estudantil.

A “Cartilha de Assistência Estudantil” do IFPR aponta outras ações da referida política, tais como: mobilidade estudantil, que envolve intercâmbios nacionais e internacionais; e desenvolvimento de atividades culturais e de ensino, envolvendo

ações como a distribuição de instrumentos musicais para todos os *campi* (IFPR, 2016).

Considerando o objetivo deste trabalho, o enfoque da análise foi nos programas de bolsas e auxílios, especialmente aqueles que se destinam aos estudantes considerados público prioritário pelo PNAES, ou seja, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Para demonstrar a relevância da Política de Apoio Estudantil do IFPR, destacamos que, segundo o Plano de Distribuição Orçamentária de 2015 da instituição, somente neste ano, foram destinados através da Ação Orçamentária Federal 2994 (Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica)<sup>2</sup>, o valor de R\$ 10.207.366,00 reais, sendo R\$ 5.000.000,00 deste montante destinado a auxílio financeiro direto ao estudante, correspondendo a 11,49% do orçamento da instituição no ano de 2015.

Se, por um lado, identifica-se uma quantidade considerável de recursos destinados à Política de Apoio Estudantil, por outro, observa-se, por vezes, estudantes desistirem ou trancarem o curso, mesmo sendo atendidos pelos programas de assistência estudantil. Esta observação instiga à realização do presente trabalho. Neste sentido, Bourguignon (2008) lembra que:

As questões motivadoras de investigação estão, portanto, relacionadas aos interesses do pesquisador e a contextos socialmente determinados. São fruto da sua inserção no real, que, dada a sua complexidade, instiga a busca, o novo, a superação, o original, a possibilidade de recriação. (Ibid., p. 18)

É, então, a partir da inserção da pesquisadora enquanto assistente social na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis em um dos 25 *campi* no IFPR, que surge o desejo de pesquisar sobre a Política de Apoio Estudantil da instituição,

---

<sup>2</sup> A referida Ação Orçamentária faz parte do Programa 2031 (Educação Profissional e Tecnológica) da Lei Orçamentária de 2015, divulgado pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, disponível em <https://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2015-2/cadastro-de-aco-es/2031.pdf>. Acesso em 22 de abr. de 2016 (BRASIL, 2016a). Estão inseridos nesta Ação, o fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de assistência estudantil, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o acesso, permanência e bom desempenho do estudante.

analisando, particularmente, a realidade no *Campus* Londrina. Ou seja, é a partir da realidade vivenciada no atendimento aos estudantes e suas famílias, no contato diário com suas condições objetivas de vida, que, por vezes, os levam à evasão, que se percebe a importância da realização desta pesquisa.

Dessa forma, diante da experiência vivenciada pela pesquisadora, surgiram indagações sobre a contribuição da Política de Apoio Estudantil do IFPR enquanto instrumento para a efetivação e a democratização do direito ao acesso à educação pública e de qualidade e de que forma a mesma é compreendida e vivida pelos estudantes. Assim, é importante destacar que:

[...] no âmbito do Serviço Social, a busca por novas possibilidades de conhecimento e de intervenção não decorre somente de uma intenção pessoal ou da exigência que a categoria profissional, por meio de suas instâncias formais, possa fazer. Decorre da natureza interventiva da profissão, do envolvimento crítico do profissional com o processo permanente de compreensão das determinações históricas, políticas, econômicas e culturais das demandas sociais e, principalmente, da experiência social acumulada pela profissão e especificamente pelo profissional quanto ao enfrentamento das expressões da questão social. (BOURGUINON, 2008, p. 18)

Em que pese a contribuição de pesquisadores sobre a temática da Assistência Estudantil, vale ressaltar que a presente discussão, se inserida no contexto dos IFETs, é ainda recente no âmbito do Serviço Social, principalmente se considerarmos que a atuação de assistentes sociais nestas instituições ocorreu, de forma mais abrangente, a partir da inserção dos IFETs no PNAES, em 2010.

Como afirma Bourguinon (op. cit.), pesquisar é um exercício de indagação sistemático sobre a realidade que instrumentaliza o profissional a desenvolver uma prática profissional comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. É neste sentido que, embora o presente trabalho não se destine ao debate sobre a inserção do Serviço Social e seu exercício profissional no âmbito da política de assistência estudantil, trata-se de uma pesquisa relevante para a categoria profissional e para a sociedade, à medida que pode contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais, em especial a política de assistência estudantil.

Diante do exposto aqui, coloca-se como problema central a seguinte

indagação: *Quais os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR no Campus Londrina?*

A partir deste problema, outros questionamentos foram instigando a realização da pesquisa, tais como: *Por que os estudantes escolheram estudar no IFPR? Qual o entendimento dos estudantes sobre Assistência Estudantil? Quais os cursos que apresentam maior índice de evasão? Qual o percurso educativo dos estudantes do IFPR atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR?*

Desta forma, definiu-se como objeto de investigação deste trabalho a análise sobre os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR no *Campus Londrina*

A fim de refletir com mais profundidade sobre este problema e objeto elencados, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: identificar as ações implementadas pela Política de Apoio Estudantil do IFPR e sua consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); analisar os dados sobre a evasão no IFPR - *Campus Londrina*, relacionando-os com dados sobre o público atendido pelos programas de auxílios e bolsas do IFPR; apreender a concepção de Assistência Estudantil da instituição e dos/as estudantes atendidos/as pelos programas de bolsas e/ou auxílios da referida política; e identificar o percurso escolar do estudante e a forma como este vivencia a sua participação nos programas de assistência estudantil.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, entende-se ser necessário ultrapassar a aparência do fenômeno pesquisado, seja ela a evasão ou a permanência dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR. Para contribuir com a análise, também será problematizada a relação entre a política pedagógica institucional e a política de assistência estudantil implementada.

Luscher e Dore (2011) ressaltam que a evasão escolar pode se referir a uma diversidade de situações, sejam elas situações de retenção e repetência; saída do estudante da instituição ou do sistema de ensino; não conclusão de um determinado nível de ensino ou abandono da escola com posterior retorno. Pode incluir também indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino,

em especial, a educação obrigatória.

Do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola (NEWMANN; WEHLAGE; LAMBORN, 1992; FINN, 1989). A culminância desse processo é a saída do estudante da escola. (LUSCHER E DORE, 2011, p. 152)

Em que pese os apontamentos indicados, para fins de coleta de dados quantitativos sobre a evasão de estudantes no *Campus* Londrina do IFPR, foi considerada a definição proposta pelo Manual para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>3</sup>, que identifica como estudante evadido aquele que não possui nenhuma possibilidade regulamentar de retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por faltas além de 25% e não trancamento de matrícula.

Como estudante concluinte foi considerada a terminologia também indicada no referido manual, sendo, então, aquele estudante que integralizou todas as fases do curso, incluindo disciplinas, módulos ou créditos, estágio obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e está apto a colar grau.

Contudo, a forma como o fenômeno se apresenta não foi descartada, visto que é elemento constituinte do próprio objeto em estudo. Mas a busca foi pela “essência da coisa”, da “coisa em si” (KOSIK, 1976), reconhecendo-se que esta não se apresenta de forma imediata.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nêle se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (Ibid., p. 12)

Neste sentido, compreende-se o pensamento crítico dialético como um caminho para compreender a “coisa em si”, para entender a sua estrutura.

---

<sup>3</sup> O Manual para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em abril de 2016, com o objetivo de padronizar terminologias e indicadores de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade das instituições federais de educação profissional.

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 1976 p. 14)

Para tanto, foi utilizado o método de investigação indicado por Kosik (op. cit.) que inclui: a) minuciosa apropriação da matéria, considerando seus aspectos históricos; b) análise das formas de desenvolvimento do próprio material; e c) investigação da coerência interna (determinação da unidade entre as várias formas de desenvolvimento). “Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia.” (Ibid., p. 31)

Dito isto, apresenta-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como centralidade os sujeitos sociais envolvidos no tema da pesquisa, os estudantes.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTI, 2010, p. 79)

A pesquisa foi realizada em três etapas metodológicas, sendo elas: 1- revisão bibliográfica; 2- levantamento de dados e análise documental e 3- pesquisa de campo.

A primeira etapa, a *revisão bibliográfica*, consistiu no levantamento e leitura crítica de estudos já realizados sobre a temática em questão. Foram considerados como fonte bibliográfica: livros, capítulos de livros, artigos publicados em revistas, teses, dissertações e trabalhos publicados em anais de seminários, congressos e outros eventos de relevância para o estudo. O material obtido foi classificado por tema e para cada um deles foi realizado fichamento de citações, contendo principais categorias e conceitos abordados pelos autores.

A segunda etapa da pesquisa, o *levantamento de dados e a análise documental*, se iniciou com a coleta de dados quantitativos sobre a evasão de

estudantes dos cursos presenciais do IFPR - *Campus* Londrina do ano de criação do campus (2009) até o ano de 2015. Para esta atividade, foi considerado o ciclo de matrícula, que, segundo o Manual para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica anteriormente citado, compreende a oferta de um curso com uma carga horária definida, com a mesma data de início e de previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de estudantes no SISTEC<sup>4</sup>, para a obtenção de uma mesma certificação ou diploma.

Após este levantamento, foi obtido o número de estudantes concluintes e de estudantes evadidos de cada ciclo de matrícula, no período de 2009 a 2015. Contudo, na análise destes dados, observou-se que os dados referentes ao ano de 2015 são incompletos, pois os estudantes que ingressaram neste ano, ainda não havia finalizado seus cursos ao término da pesquisa. Assim, optou-se por suprimir os dados referentes ao ano de 2015 no que se refere à taxa de conclusão.

Em seguida, foram levantados os dados sobre estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil no período de 2012 a 2015. Estes dados foram relacionados com situações de evasão e conclusão de curso. A opção pelo período apontado justifica-se porque em 2009 não havia uma política de assistência estudantil no IFPR. A mesma só foi criada em dezembro de 2009, através da Resolução 11/2009 do Conselho Superior (CONSUP) do IFPR. Além disso, em 2012 é criado o Programa de Assistência Complementar ao Estudante - PACE<sup>5</sup> (Instrução Interna de Procedimentos nº 20 da Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, de 27/02/2012). O PACE se torna, então, o programa que contempla a maior parte dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR<sup>6</sup>,

---

<sup>4</sup> O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é um programa do Governo Federal cujo objetivo é promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica no país. Esse sistema disponibiliza, mensalmente, informações sobre cursos técnicos de nível médio, respectivas instituições e estudantes desse nível de ensino. Caso a instituição também ofereça cursos de formação inicial e continuada, o SISTEC apresenta dados referentes a esta oferta de ensino. Todas as unidades de ensino do país credenciadas para oferta de cursos técnicos de nível médio, sejam públicas ou privadas, e de todos os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) e nível de autonomia, devem se cadastrar no SISTEC. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/>. Acesso em 24 de abr. de 2016.

<sup>5</sup> O PACE será detalhado no capítulo 3 desta dissertação.

<sup>6</sup> Em 2012, no *Campus* Londrina, o PBIS atendeu 73 estudantes, enquanto o PACE atendeu 102. Já

através da oferta de auxílio-alimentação, auxílio-transporte (municipal e intermunicipal) e auxílio-moradia.

Outro ponto que merece destaque é o efetivo ingresso do Serviço Social na instituição em análise em 2011<sup>7</sup> - inicialmente na Diretoria de Assistência Estudantil e Atividades Especiais (DAES), ligada à Pró-Reitoria de Ensino - o que contribuiu para uma sistematização dos dados sobre os programas desenvolvidos.

Ainda na segunda etapa da pesquisa foram analisados documentos institucionais, a fim de subsidiar a análise e o levantamento de dados desta etapa. Os mesmos estão descritos no Quadro 1.

**Quadro 1 – Documentos institucionais analisados**

1	Estatuto do IFPR
2	Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018
3	Cartilha da Assistência Estudantil
4	Relatórios de Prestação de Contas dos anos de 2009 a 2015
5	Planos de Distribuição Orçamentária dos anos de 2013 a 2016
6	Planilhas de frequência dos programas de assistência estudantil dos anos de 2013 a 2015
7	Fichas de matrícula dos anos de 2009 a 2013
8	Lista de estudantes ingressantes 2014-1 e 2015-1
9	Atas de conclusão de curso dos anos de 2009 a 2015
10	Relatório de atividades do Serviço Social 2015
11	Resolução nº 11/ 2009 - Aprova a Política de Apoio Estudantil do IFPR
12	Resolução nº. 64/ 2010 – Aprova a criação do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social.

em 2015, esta diferença aumentou, foram 60 estudantes atendidos pelo PBIS e 317 atendidos pelo PACE no referido *campus*.

<sup>7</sup> A nomeação da primeira assistente social do IFPR ocorreu em agosto de 2010, no entanto a inserção desta somente ocorreu em fevereiro de 2011, exercendo suas atividades na DAES. Ainda em 2011, foi nomeada outra profissional que, embora lotada na Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas, foi designada também para a DAES. Em junho de 2012, houve a exoneração a pedido de uma das profissionais. Em 2012, mais uma profissional foi nomeada e cedida para uma Unidade SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor). Desta forma, somente uma assistente social permaneceu no IFPR até 2013. (ABREU, INCERTI e JULIO, 2014). Em agosto de 2013, ingressaram no IFPR mais duas profissionais, a partir de redistribuição de outras instituições federais de ensino. Mas é o ano de 2014 que pode ser considerado um marco para o Serviço Social da instituição, pois neste ano são nomeados/as, através de concurso público, 15 assistentes sociais. Com isso, cada *campus* em atividade naquele momento passou a ter em seu quadro de servidores/as um/a profissional de Serviço Social, exceto um, devido a questões relacionadas ao processo de nomeação do candidato.

13	Resolução nº 65/ 2010 – Aprova a criação do Programa de Apoio a Eventos Estudantis.
14	Resolução nº 53/ 2011 – Altera os artigos 7º, 8º e 12 da Resolução nº 11/ 2009
15	Instrução Interna de Procedimentos nº 20/ 2012 PROENS – Estabelece o Programa de Assistência Complementar ao Estudante
16	Resolução nº 56/ 2012 - Aprova o Regimento Geral do IFPR.
17	Resolução nº. 08/ 2014 – Regulamenta o Regimento Interno Comum aos <i>Campi</i> do IFPR
18	Edital do Processo Seletivo 2016
19	Edital nº. 002/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa de Monitoria – Edição 2016
20	Edital nº. 007/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – Edição 2016 – Inscrição de Projetos
21	Edital nº. 008/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – Edição 2016 – Inscrição de Estudantes
22	Edital nº. 009/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa de Assistência Complementar ao Estudante – Edição 2016 – Inscrição de Estudantes
23	Edital nº. 010/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa Estudante Atleta – Edição 2016
24	Edital nº. 011/ 2016 – PROENS/IFPR – Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis – Edição 2016

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Por último, foi definida como terceira etapa *a pesquisa de campo*, que teve como base a realização de entrevistas com estudantes que se encontram na condição de evadidos para a instituição. Estes foram selecionados considerando os critérios apontados por Minayo (2004): definição clara do grupo social mais relevante para a pesquisa; esgotamento do quadro empírico da pesquisa e prever a possibilidade de inclusão de novos sujeitos de acordo com as descobertas realizadas no processo de investigação.

Assim, delimitou-se como amostra para realização de entrevistas, os estudantes que atendessem os seguintes critérios:

- ter ingressado em um dos cursos presenciais do IFPR – *Campus* Londrina no ano de 2012;
- ter sido atendido, em algum momento do curso, por um dos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR; e
- não ter concluído o curso.

Como nos lembra Minayo (2004), em uma abordagem qualitativa

importa mais o aprofundamento e abrangência da compreensão de um fenômeno do que a generalização deste. Dessa forma, inicialmente, almejava-se a realização de entrevistas com seis estudantes, sendo um de cada curso ofertado em 2012<sup>8</sup>. Cabe destacar que o público atendido pelo IFPR – *Campus* Londrina comporta tanto estudantes adolescentes, com idade entre 14 e 17 anos, que estão matriculados em curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, e estudantes adultos de diversas idades, matriculados nos cursos técnicos subsequentes e nos cursos de nível superior

Objetivava-se entrevistar três estudantes do sexo masculino e três estudantes do sexo feminino, independente de idade e do curso realizado. A Secretaria Acadêmica do IFPR – *Campus* Londrina disponibilizou os contatos telefônicos dos estudantes, através dos quais foi verificada a disponibilidade para participação da entrevista.

A partir dos critérios definidos, foi obtida uma amostra de 21 possíveis sujeitos a serem entrevistados, sendo 15 homens e 06 mulheres, distribuídos pelos cursos conforme Tabela 1:

**Tabela 1** – Distribuição de possíveis sujeitos da pesquisa por curso ofertado em 2012:

Curso	Nível	Modalidade	Amostra
Técnico em Massoterapia	Técnico	Subsequente	5
Técnico em Enfermagem	Técnico	Subsequente	4
Técnico em Saúde Bucal	Técnico	Subsequente	4
Técnico em Prótese Dentária	Técnico	Subsequente	2
Técnico em Informática	Técnico	Integrado	4
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior	Tecnólogo	2
TOTAL			21

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Contudo, houve grande dificuldade para localizar os estudantes a partir dos contatos disponibilizados, conforme descrito a seguir:

- 03 estudantes informaram não terem sido atendidos pelos programas de bolsa

<sup>8</sup> Em 2012, foram ofertados no *Campus* Londrina os seguintes cursos: 1) Técnico de Nível Médio Integrado: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; 2) Técnico de Nível Médio Subsequente: Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Prótese Dentária; e 3) Nível Superior: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

e/ou auxílios da Política de Apoio Estudantil<sup>9</sup>;

- 02 estudantes mudaram de cidade/estado;
- 12 estudantes não foram localizados através dos contatos disponibilizados pela Secretaria Acadêmica.

Tal fato apontou para a necessidade de alternativas para atualização permanente de cadastros de estudantes, considerando a dinamicidade da vida dos sujeitos. Em tempos tecnológicos, esta parece ser uma tarefa interessante e importante para os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Cadastros que possam ser preenchidos e alterados “on-line” pelo estudante, mesmo quando já egresso da instituição, podem constituir-se em excelente campo de pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de importantes trabalhos na instituição.

A partir dos contatos telefônicos realizados, foi possível realizar entrevistas com 04 estudantes evadidos da instituição, todos apresentando os critérios definidos anteriormente. Foram entrevistados: 01 estudante do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 01 estudante do curso Técnico em Enfermagem e 02 estudantes do curso Técnico em Prótese Dentária, totalizando 04 sujeitos entrevistados.

Para a entrevista foi utilizado um roteiro semi-estruturado (Anexo B), que serviu como instrumento norteador, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema analisado. As questões abordaram temas como motivações para ingresso na instituição e para a escolha do curso; compreensão do estudante sobre a Assistência Estudantil, incluindo objetivos da política do IFPR, processo de seleção e; motivações que o levaram à evasão. A entrevista foi gravada e realizada em local definido junto ao entrevistado, com sua autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2004) como conjunto de técnicas de análise da comunicação, com o objetivo de “dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora [...]” (BARDIN, 2004, p. 24). O resultado obtido a partir deste procedimento

---

<sup>9</sup> Uma possível explicação para este fato é a desistência do curso ter ocorrido anteriormente à publicação dos resultados do processo de seleção para os programas de bolsas e auxílios.

metodológico foi analisado à luz do referencial teórico construído ao longo de todo o processo de pesquisa.

Cabe ainda destacar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, tendo sido aprovado em 12/08/2016. O parecer de aprovação consta em anexo (Anexo A).

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, inicialmente, foi apresentada uma reflexão sobre a relação histórica-ontológica entre trabalho e educação, ressaltando-se ambos como atributos exclusivos dos seres humanos e indicando como esta relação se efetiva a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista. Na sequência, aponta-se como ocorreram as primeiras ações educativas no Brasil e as primeiras iniciativas de educação profissional, observando, desde seus primórdios, a distinção entre a educação destinada à elite brasileira e aquela ofertada às camadas mais pobres da sociedade brasileira. Será analisado como, ao longo de diversos governos, a educação profissional passou a receber maior atenção do Estado e se constituiu enquanto política pública de educação, hoje intitulada como Política de Educação Profissional e Tecnológica. Foram utilizados como referencial teórico neste capítulo, Caires e Oliveira (2016), Cunha (2000a e 2000b), Frigotto (2001 e 2010), Lima (2012), Manfredi (2002), Martins (2000), Marx (1998), Nogueira (1998), Oliveira (2006), Ramos (200-), Romanelli (2013), Santos (2010), Saviani (2006 e 2007) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

No segundo capítulo foi exposto o debate sobre os IFETs que antecedeu a promulgação da lei de sua criação, a Lei n. 11.892/2008, sendo identificados o posicionamento dos diversos atores que compuseram este processo. Aponta-se os principais marcos legais para a compreensão da transformação das diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), com exceção dos CEFET-RJ e CEFET-MG, em IFETs. Também se apresentam neste capítulo as principais críticas e questionamentos feitos a “nova institucionalidade”, surgida a partir dos IFETs. Contribuíram para este debate os estudos realizados por Ambrosini (2012), Amorim

(2013), Ciavatta (2014), Freire (2015), Frigotto (20--?), Gandin e Gandin (2002), Martins (1997), Otranto (2010), Saviani (2007), Silva (2009), Tonet (2006) e Veiga (2000).

Ainda neste capítulo realizou-se uma apresentação do Instituto Federal do Paraná (IFPR), criado a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. É neste cenário que também foi caracterizado o *Campus Londrina*, *lócus* da pesquisa, identificando-se sua localização geográfica, o projeto político pedagógico do *campus*, os quadros de docente e de técnicos-administrativos, os cursos ofertados e o público atendido.

O terceiro capítulo realizou um resgate do percurso histórico da assistência estudantil no Brasil. Nesta tarefa, foi identificada a conexão do referido percurso com a Educação Profissional e Tecnológica, tratando, em especial, da inclusão da assistência estudantil no âmbito dos IFETs, a partir do ano de 2010. Em seguida, foi analisado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), promulgado pelo Decreto 7.234/2010. Tal análise fez-se necessária, pois o referido programa se conformou em documento norteador das políticas de assistência estudantil desenvolvidas pelas diversas Universidades e Institutos Federais.

Neste capítulo tratou-se sobre a Política de Apoio Estudantil do IFPR, buscando analisar a concepção de assistência estudantil da instituição, os objetivos da referida política e os programas por ela desenvolvidos. Também estão presentes dados sobre a gestão e a execução das ações de da política em tela no IFPR e sobre o público por elas atendido.

Em relação à assistência estudantil no *Campus Londrina* foram apontados dados sobre a permanência de estudantes nos cursos presenciais ofertados; sobre o público atendido pela Política de Apoio Estudantil – em especial por aquelas ações relacionadas aos programas de bolsas e auxílios – e sobre a permanência deste público na instituição. Estes dados foram analisados a fim de que pudessem contribuir para a compreensão do fenômeno da evasão dos estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR. Neste terceiro capítulo os referenciais teóricos são compostos por Arroyo (2010), Cavalheiro (2013), Costa Filho (2015), Dubet (2003 e 2004), Fernandes

(2004), Kowalski (2012), Nascimento (2013) e Siqueira (2013).

O quarto capítulo é destinado à análise das entrevistas realizadas com os estudantes evadidos dos cursos presenciais do *Campus* Londrina. Com a finalidade de subsidiar a análise das entrevistas e indicar as concepções norteadoras deste trabalho, também são apresentadas neste capítulo algumas reflexões teóricas sobre o que se entende por educação e por escola; e qual a compreensão sobre percursos educativos e sobre evasão escolar perpassará as análises a serem realizadas. Utilizou-se neste capítulo dos seguintes referenciais teóricos: Arroyo (1999); Bardin (2006); Bourdieu (2005); Bourdieu e Passeron (1982); Dayrell (2001); Dubet (2003 e 2004); Freire (2015 e 2016); Lüscher e Dore (2011); Martinelli (2012); Mendonça (2017) e Vargas e Paula (2013).

## **1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO BRASIL**

Tratar sobre Educação Profissional e Tecnológica no Brasil exige um esforço no sentido de apreender as particularidades de constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira. Para realizar esta tarefa torna-se necessário percorrer a história da educação brasileira, permeada pelos aspectos políticos, econômicos e culturais do Brasil a fim de compreender como se dá o surgimento da educação profissional no país. Observa-se, assim, que sua constituição tem como pano de fundo a dinâmica do desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, as disputas travadas em torno de um projeto de sociedade.

Cabe destacar que na trajetória histórica analisada, identificou-se a utilização dos termos “ensino profissional” e “ensino técnico” até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN/96). A partir de então, passa a vigorar a nomenclatura “educação profissional e tecnológica, entendida por esta lei como modalidade de ensino. Dessa forma, para tratar dos períodos históricos anteriores a LDBEN/96, adotou-se o termo “ensino profissional” ou “ensino técnico”, tal qual os autores utilizados como referencial teórico. Para a análise de períodos posteriores a LDBEN/ 96 adotou-se o termo “educação profissional”.

Neste capítulo, inicialmente, foi trazida uma reflexão sobre a relação histórica-ontológica entre trabalho e educação, ressaltando-se ambos como atributos exclusivos dos seres humanos e indicando como esta relação se efetiva a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Na sequência, foi apontado como ocorreram as primeiras ações educativas no Brasil e as primeiras iniciativas de educação profissional, observando, desde seus primórdios, a distinção entre a educação destinada à elite brasileira e aquela ofertada as camadas mais pobres da sociedade brasileira. Foi analisado como, ao longo de diversos regimes e governos, a educação profissional passou a receber maior atenção do Estado e se constituiu enquanto política pública de educação, hoje intitulada como Política de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, caminhou-se pela trajetória da Educação Profissional no Brasil até a instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, onde estão inseridos, então, os Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), *lócus* da pesquisa que ora se apresenta.

### 1.1 REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ONTOLÓGICA-HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tendo em vista que a presente pesquisa se dá no contexto da educação profissional e tecnológica – essa, historicamente, voltada para a formação de trabalhadores de acordo com as exigências do mercado – entende-se ser necessário resgatar a intrínseca relação, ontológica-histórica, entre trabalho e educação.

Para tanto, a categoria trabalho será aqui considerada tal como tratada em Marx (1988):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (Ibid., p. 202)

Marx (op. cit.) destaca também que o trabalho é atividade exclusiva ao homem, sendo o único ser capaz de planejar os resultados de sua ação.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (Ibid, p. 202)

Diferentemente dos animais, o ser humano não tem todas as suas necessidades atendidas naturalmente. Ele precisa agir sobre a natureza para que estas sejam supridas. É através do trabalho que o homem se torna um ser social. Assim, configura-se o trabalho como determinação ineliminável do ser social, devendo ser entendido, como complementa Frigotto (2001), como um direito e um dever do ser humano.

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita

elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

Neste sentido, Saviani (2007) sinaliza que a origem da educação coincide com a própria origem do homem, pois o homem precisa aprender a produzir a sua própria existência. E é nesse processo que o homem se forma homem.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (Ibid., p. 154)

Dessa forma, este mesmo autor indica que trabalho e educação são atributos do homem, afirmando que apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, aponta que nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno exposto na citação acima. Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção e da própria produção. Os homens, então, produziam a sua existência e se educavam neste processo, numa verdadeira identificação da educação com a vida.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. (Ibid., p. 155)

Contudo, a partir do momento em que ocorre a apropriação privada de terras, cinde-se a sociedade em classes. Esta se divide entre os proprietários de terras e os não proprietários, estes representados, em sua maioria, pelos escravos. Segundo Saviani (op. cit.), esta divisão da sociedade em classes também provocará uma divisão na educação. Antes identificada com o próprio processo de trabalho, a

educação passa a ter duas modalidades distintas<sup>10</sup>: uma voltada para a classe de proprietários, centrada em atividades intelectuais, exercícios físicos lúdicos ou militares, e outra, voltada para os não proprietários e relacionada ao próprio processo de trabalho.

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Avançando um pouco mais na história, observa-se o desenvolvimento da sociedade capitalista, também dividida em classes, representada, novamente, por aqueles que detêm os meios de produção e aqueles não proprietários, que agora, precisam vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. (FRIGOTTO, 2001, p. 75)

O desenvolvimento da sociedade capitalista impactará também nas práticas educativas, subordinando-as aos seus interesses, sendo a clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora, o caráter explícito desta subordinação (Id., 2010). Assim, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos trabalhadores é vista como meio para habilitá-los, técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando-se, assim, a função social da educação às necessidades do capital, contrapondo-se à compreensão de qualificação humana enquanto desenvolvimento pleno de todas as capacidades dos seres humanos.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de

---

<sup>10</sup> A dualidade histórica presente na educação no contexto brasileiro será tratada ao longo deste primeiro capítulo.

uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2001, p. 34)

Dessa forma, a educação, ao mesmo tempo que se apresenta como prática social, constituinte e constituída pelas determinações e relações sociais, apresenta-se, historicamente, como um campo de disputa hegemônica, articulando-se às concepções, à organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010).

O progresso técnico marca importante presença neste cenário, pois, possibilitando o avanço do conhecimento e da tecnologia, potencializa, ao mesmo tempo, uma relação já conflitante e antagônica entre as necessidades de reprodução do capital e as necessidades humanas. Conflitante e antagônica porque se, de um lado, o progresso técnico poderia ampliar o grau de satisfação das necessidades humanas, por outro, este mesmo progresso tem estado sobre o domínio privado.

Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da *resistência*, nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (Ibid., p. 148)

A partir destas reflexões, destaca-se a importância de apreender o significado da educação profissional e tecnológica, considerando sua trajetória histórica no contexto brasileiro e configuração atual. Pois, se, por um lado, a partir desta tarefa, desvenda-se aspectos que demonstrarão a subsunção desta modalidade de ensino às necessidades do capital, por outro lado, esta mesma análise poderá indicar caminhos compostos de potencialidades para o alinhamento da educação profissional e tecnológica àquela concepção de educação relacionada à vida, à dimensão histórica-ontológica do ser social.

## 1.2 PRIMEIRAS AÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL E HERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - DO BRASIL COLÔNIA AO BRASIL IMPERIAL (1500 – 1889)

Na história da educação brasileira, a chegada dos jesuítas ao país, em 1549, se constituiu como marco inicial, cuja ação se estende até 1759. Segundo Saviani (2006), embora contasse com incentivos e subsídios da Coroa Portuguesa e suas ações possuíssem caráter coletivo, não se pode dizer que o ensino oferecido pela Companhia de Jesus era de natureza pública. O financiamento da Coroa Portuguesa limitava-se ao envio de verbas para a manutenção e vestimentas dos jesuítas. Tanto as condições materiais como pedagógicas (prédios, infra-estrutura, agentes, diretrizes pedagógicas, componentes curriculares, normas disciplinares e mecanismos de avaliação) encontravam-se sob domínio da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado.

Para além disso, importa ressaltar que os jesuítas encontraram no Brasil-Colônia um ambiente favorável para a importação dos pensamentos e ideias dominantes da aristocracia europeia. Em uma sociedade dividida entre senhores de terras e escravos, os primeiros almejavam adquirir os hábitos e a cultura dos nobres portugueses. Segundo Romanelli (2013), é dessa forma que a sociedade latifundiária e escravocrata brasileira também se tornou uma sociedade aristocrática.

Contudo, mesmo entre a camada dominante deste período, a educação não era para todos. Estavam excluídos destas ações educativas, as mulheres, os escravos, os negros livres, os filhos ilegítimos e os primogênitos, pois a estes últimos era destinada a direção dos negócios e da família.

O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, apud SAVIANI, 2006, p. 9)

Romanelli (op. cit.) destaca que o ensino jesuítico era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Eram ministrados conteúdos de cultura geral básica, sem preocupação com qualificação para o trabalho, logo, não visava qualquer modificação da estrutura social econômica do país. Além disso, não havia uma

valorização da instrução neste período, visto que as atividades da economia brasileira não necessitavam de maiores preparos, seja do ponto vista de sua administração ou da própria produção.

Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípuo fosse cultivar “as coisas do espírito”, isto é, uma educação literária, humanística, capaz de dar brilho à inteligência. (Ibid., 2013, p. 34)

Neste período, a economia brasileira baseava-se na extração e comércio de madeira e na agroindústria açucareira. A utilização da mão-de-obra escrava para tais atividades, que exigiam força física e utilização das mãos, já era o suficiente para afastar deste trabalho os homens livres, que não desejavam ser relacionados como pertencentes ao grupo de trabalhadores escravos.

Tais considerações vão ao encontro do que é apontado por Santos (2010), quando este identifica que se concentra no período colonial a gênese do preconceito contra o trabalho manual, cuja realização cabia aos escravos índios e, principalmente, africanos. Assim, o autor destaca que este preconceito estava muito mais centrado no tipo de inserção do trabalhador na sociedade do que na natureza da atividade em si.

Portanto, a educação jesuítica, que a princípio possuía como objetivo principal a catequese, foi gradativamente transformando-se em educação para a elite, tornando-se um símbolo da própria classe, conferindo *status* para aquele que a ela se dedicava.

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica os jesuítas. (ROMANELLI, 2013, p. 36)

Caires e Oliveira (2016) apontam que os colégios e as residências dos jesuítas foram também os primeiros núcleos de formação para o trabalho, através da

realização de atividades necessárias ao funcionamento das escolas. Assim, eram ensinadas aos escravos, aos homens livres e, preferencialmente, às crianças e aos adolescentes, atividades de carpintaria, ferraria, obras de construção, pintura e fabricação de medicamentos. As autoras destacam que, à medida que os ofícios artesanais obtiveram alguma organização, pautaram-se pelo modelo corporativo da metrópole e a aprendizagem destas atividades passou a ser feita pelas Corporações de Ofícios.

Santos (2010) analisa que as Corporações de Ofícios do Brasil-Colônia não tiveram o mesmo desenvolvimento dos países da Europa. Enquanto nesta última, a construção destas instituições ocorreu pela integração de homens livres e escravos nos locais de aprendizagem, sujeitos às mesmas regras, no Brasil, as Corporações de Ofício possuíam rigorosas normas de funcionamento e tentavam dificultar ao máximo a participação de escravos, a partir de rígidas normas para ingresso.

Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o *embranquecimento* dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais. Nesse sentido, o aprendizado destas deveria estar no elenco dos cursos que eram oferecidos, única e exclusivamente pelas referidas Corporações. (SANTOS, 2010, p. 206)

Vale lembrar que no período Brasil-Colônia, a Coroa Portuguesa impunha ao país o pacto colonial, o que significava exclusividade de comércio das colônias com as respectivas metrópoles. O referido pacto se constituía em uma verdadeira resistência ao estabelecimento de indústrias no país. Santos (op. cit) destaca que, no período entre 1706 e 1766, indústrias de diversos ramos foram fechadas, sendo o ponto auge desta ação da Coroa Portuguesa, a expedição do Alvará de 5 de janeiro de 1785, obrigando o fechamento de todas as fábricas e proibindo qualquer tipo de manufatura no Brasil, ocasionando, assim, forte impacto no ensino de profissões.

Em termos de educação de forma geral, destaca-se que em 1759 ocorreu a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal, então primeiro

ministro de Portugal, que pretendia alterar radicalmente a educação, adequando-a aos ideais iluministas presentes na Europa neste período (CAIRES e OLIVEIRA, 2016). Sobre este contexto histórico, Romanelli (2013) também contribui, apontando que com a expulsão dos jesuítas, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (Ibid., p. 36)

No entanto, a mesma autora destaca que a educação pouco se modificou em suas bases, visto que os jesuítas mantiveram no Brasil, além de seus colégios, seminários para a formação de seu clero. E foi justamente este público formado que continuou a atuar nas fazendas de engenho como preceptores dos filhos da aristocracia rural ou mestres-escolas, possibilitando, assim, a continuidade da ação pedagógica nos moldes da educação jesuítica.

O quadro do ensino profissional só foi modificado com a vinda de D. João VI e a família real em 1808. D. João VI confere a permissão para aberturas de novas fábricas e inicia-se uma nova etapa para a aprendizagem profissional com a criação do Colégio de Fábricas, no Rio de Janeiro, em 1809. Este possuía caráter assistencial, era destinado a abrigar órfãos trazidos na frota que transportou a família real para o Brasil. Segundo Santos (2010) esta iniciativa visava solucionar os problemas com escassez de mão-de-obra em algumas ocupações, ocasionada seja pela ação discriminatória de participação de alguns grupos sociais em determinados ofícios ou pela proibição infringida às indústrias no Brasil em anos anteriores.

Entretanto, o Colégio de Fábricas teve curto funcionamento, sendo sua desativação definitiva realizada em 1812. Caires e Oliveira (2016) atribuem o fim do estabelecimento de ensino ao pouco desenvolvimento das indústrias no país, ressaltando que o mesmo não ocorreu na velocidade esperada.

Cabe destacar que a vinda da corte portuguesa para o Brasil impactou não apenas no ensino profissional, mas no quadro educacional da Colônia, em especial, no ensino superior, pois com D. João VI surgem os primeiros cursos

superiores, não teológicos, no país. Todavia, Romanelli (2013) destaca que a relevância dada ao ensino superior demonstra claramente “o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte” (p. 39).

Não obstante as primeiras iniciativas de ensino profissional terem acontecido no Brasil-Colônia – tais como a Corporação de Ofícios e o Colégio de Fábricas – parece claro que este período deixou como herança para o quadro educacional no Brasil o preconceito com o trabalho manual e de força física, destinado aos escravos, órfãos e desvalidos de fortuna (CAIRES e OLIVEIRA, 2016). Ao mesmo tempo, observa-se estar no Período Colonial as origens da dualidade da educação brasileira, composta por uma educação destinada às elites (acadêmica, intelectual e humanística) e outra para as camadas mais pobres da sociedade (ensino de ofícios e práticas manuais).

O Período Imperial não reserva grandes alterações no que se refere ao quadro exposto acima. Conforme afirma Romanelli (2013), a independência política não alterou o quadro de ensino de imediato, constituindo-se em simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe. A direção estaria agora sob o comando dos proprietários de terras e de engenhos e letrados. Estes últimos, segundo a autora, adquiriram grande relevância na nova ordem política, visto que a eles foram destinados os cargos administrativos e políticos.

Em relação ao ensino de ofícios, Santos (2010) destaca que nenhum progresso ocorreu para elevar seu *status*:

Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos. (Ibid., p. 208)

De fato, a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, não tratou diretamente sobre o ensino profissional. Mas, segundo Santos (op. cit), influenciou indiretamente os rumos deste ramo de ensino, a contar pela extinção da Corporação de Ofícios. Caires e Oliveira (2016) destacam que a Constituição de 1824, tratando da educação, instituiu a instrução primária gratuita – embora esta tenha sido

inviabilizada pela escassez de recursos e pela segregação social do regime escravocrata – e legislou sobre a organização de colégios e universidades.

Em 1826, foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Este destinava-se a organizar o ensino público em todo país e em todos os níveis, o que era um fato inédito na história da educação brasileira. O referido projeto foi aprovado em 1827, com a inclusão da obrigatoriedade da aprendizagem de costura e bordado para as meninas e para os meninos, aprendizagem de desenho necessário às artes e aos ofícios, ministrados pelos Liceus<sup>11</sup> (SANTOS, op. cit.).

O objetivo desse Projeto de Lei seria o de estruturar o conjunto dos vários graus de ensino no país, e os estabelecimentos por eles responsáveis estariam divididos em quatro níveis e seriam denominados: Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásio, encarregado de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior. (SANTOS, 2010, p. 209)

No entanto, a dimensão do território brasileiro e a falta de recursos, escolas e professores dificultaram a garantia da oferta da educação em todo país, o que levou ao Ato Adicional de 1834, redefinindo a organização da educação brasileira (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Sobre o Ato Adicional de 1834, Romanelli (2013) descreve que ele definiu o poder central como responsável por promover e regulamentar a educação no município neutro e a educação de nível superior em todo o Império, atribuindo às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e o ensino secundário, o que a autora definiu como “uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provincial e central)” (ROMANELLI, 2013, p. 40).

Dentre outras medidas do Período Imperial afetas à educação profissional tem-se: a criação de dez casas de educando artífices entre 1840 e 1865, uma em cada capital provincial; a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (futuro Instituto Benjamin Constant), em 1854 e em 1856, do Imperial Instituto dos

---

<sup>11</sup> Os liceus eram instituições não estatais que se destinavam a formação de mão de obra para o mercado de trabalho do Período Imperial. Eram mantidos por sócios e por doações. Mais tarde, passaram a contar com recursos públicos. O primeiro Liceu de Artes e Ofícios surgiu no Rio de Janeiro, em 1858, e seus cursos eram gratuitos, destinados a qualquer indivíduo livre (SANTOS, 2010).

Surdos Mudos, ambas com oficinas de aprendizagem de ofícios; e em 1882, a criação da Escola Mista Imperial Quinta da Boa Vista, com curso de formação profissional para os filhos libertos de escravas, nascidos após a publicação da Lei do Ventre Livre – Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Estes dados revelam uma preocupação do Império com a questão do ensino profissional, embora não se tenha modificado o caráter dado a este ramo do ensino, que permaneceu destinado aos desvalidos de sorte, com cunho assistencialista (ibid.).

### 1.3 O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOVAS DEMANDAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)

A proclamação da República no Brasil inaugura uma nova organização política com importantes alterações no quadro socioeconômico do país, e, de certo, com repercussões no seu quadro educacional.

Do ponto de vista socioeconômico, tem-se a abolição da escravatura em 1888, além de uma forte pressão de diversos grupos da sociedade para tornar o Brasil um país de base econômica industrial (SANTOS, 2010). Percebe-se, assim, uma expansão da industrialização no país, o que acarretou, por sua vez, em um processo de urbanização da sociedade (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Este conjunto de fatores pode ser identificado como propulsor de um aumento da demanda pelo ensino profissional, tendo em vista o aumento da população urbana e das indústrias no país. De um lado, ex-escravos e população rural que migraram para as cidades, ambos à procura de trabalho. De outro, empresas necessitando de trabalhadores qualificados tecnicamente para manuseio das máquinas. Ao mesmo tempo, o governo republicano começava a se preocupar com a população que se aglomerava nas cidades, no sentido de conter ânimos exaltados, afastar a rebeldia contra o novo sistema político e fazê-la útil à sociedade que emergia.

Assim, o ensino profissional se torna objeto de preocupações durante a Primeira República, porém, permanece voltado para os segmentos sociais menos favorecidos da sociedade, enquanto que, para os filhos da elite, perpetua-se a

educação acadêmica e humanística. De toda forma, o ensino profissional voltado para os setores populares urbanos e desvalidos da sorte (CAIRES e OLIVEIRA, 2016) era visto pela administração federal como o caminho para o progresso do país.

Segundo Romanelli (2013), a Constituição Federal de 1891 consagra esta dualidade dos sistemas educacionais ao adotar a descentralização do ensino. Pela nova Constituição, cabia à União criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a educação secundária no Distrito Federal. Logo, na prática, os Estados ficavam responsáveis por prover e legislar sobre a instrução primária e o ensino profissional.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. (ROMANELLI, 2013, p. 42)

Ainda assim, é possível identificar no período da Primeira República, o marco de início das atividades do Governo Federal no Ensino de Ofícios, que se deu através do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, considerado fundador do ensino profissional no Brasil (SANTOS, 2010). O referido decreto cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Para Santos (op. cit.), a criação destas Escolas significou um redirecionamento do ensino profissional no país, visto que buscou atender as necessidades emergentes do campo da agricultura e da indústria.

No texto do referido Decreto ficam explícitas as preocupações citadas anteriormente, bem como o público ao qual se destinam tais Escolas, como pode se observar abaixo nas considerações oficiais para a sua instituição:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

Cunha (2000a) aponta que a manutenção destas escolas foi destinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável neste período por assuntos do ensino profissional não superior. As Escolas de Aprendizes Artífices tinham por finalidade a formação de operários e contramestres que recebiam o ensino prático, e de menores que desejassem aprender um ofício, sendo destinados a estes, conhecimentos técnicos.

Este mesmo estudioso da educação profissional destaca que as referidas escolas foram instaladas uma em cada estado da federação, excetuando-se o Rio Grande do Sul, por já contar com o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia em Porto Alegre, e o Distrito Federal, que possuía em seu território o Instituto Profissional Masculino. Contudo, Cunha (2000a) destaca que a instalação destas escolas adquiriu características de barganha política entre Governo Federal e governos estaduais, pois sua localização não se baseou no fator produção, desconsiderando o processo de centralização industrial já em andamento. O autor afirma que, enquanto as Escolas de Aprendizes Artífices adotaram um movimento centrífugo, sendo instaladas em cada estado, mesmo naqueles com pouca produção manufatureira, o processo de industrialização concentrava-se no eixo Centro-Sul – principalmente em São Paulo, em um movimento centrípeto.

Com efeito, localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho para os egressos. Assim, o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes artífices mostraram-se inadequados aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema. (Ibid., p. 71)

Outro ponto que merece ser destacado refere-se ao corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices. Os professores, oriundos do ensino primário, não tinham ideia do que ministrar no ensino profissional. Os mestres de ofícios, oriundos das fábricas, dominavam a prática do ofício, porém, sem conhecimentos teóricos a transmitir aos alunos (CUNHA, op. cit.).

Não surpreende, então, que as referidas escolas tenham baixíssimas taxas de conclusão, como demonstrado na Tabela 2:

**Tabela 2** – Taxa de conclusão de curso nas escolas de aprendizes artífices (%)

Estado	1913-1916	1914-1917	1917-1920	1932-1937
AM	1,7	-	-	-
PA	2,2	2,0	-	-
MA	2,4	2,5	-	-
PI	1,6	3,0	-	2,0
CE	0,4	-	1,3	0,2
RN	4,1	4,1	2,4	-
PB	1,5	-	2,2	-
PE	2,3	-	0,7	-
AL	8,2	1,8	1,2	-
SE	5,3	3,4	-	1,9
BA	4,7	3,9	3,4	-
MG	7,6	10,5	2,1	-
ES	3,1	0,7	-	-
RJ	1,3	0,9	-	-
SP	6,1	5,2	-	-
PR	5,2	2,3	-	1,6
SC	2,5	2,8	6,4	-
MT	2,7	2,0	-	2,0
GO	1,1	1,5	-	0,6
Média	3,4	2,7	1,0	0,7

Fonte: CUNHA (2000a, p. 109).

Diante dos dados apresentados, observa-se que as Escolas de Aprendizes e Artífices não surtiram o efeito desejado no que se refere a constituição de mão-de-obra para atender ao processo de industrialização em vigor, sendo a evasão um grave problema da rede de ensino profissional. Contudo, esta rede se consolidou, vindo a constituir-se, mais tarde, na rede de Escolas Técnicas (SANTOS, 2010). Ademais, cabe ressaltar a importância das Escolas de Aprendizes Artífices, cuja estrutura de ensino as levou a constituir o primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2000a).

Com efeito, tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde é que surgiram no país outros sistemas educacionais dotados de características semelhantes (Ibid., p. 66)

Além da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, destacam-se neste período a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto João Alfredo – através do Decreto nº 722 de 30 de janeiro de 1892, mais tarde denominado Instituto Profissional, e a constituição das escolas salesianas, empenhadas no ensino profissional, em especial, a aprendizagem industrial.

O decreto citado alterou a forma de encaminhamento das crianças abandonadas ou em ociosidade (CUNHA, 2000a.), visto que determinou que aquelas menores de 14 anos não deveriam ser encaminhadas ao ensino de ofícios, e sim, a Casa de São José, destinada a assistência à infância desvalida. Ao Instituto, cabia o ensino de ofícios aos maiores de 14 anos, que ficavam internados na instituição para a aprendizagem de diversos ofícios. Ainda em 1892, a Lei Orgânica nº 85 passa a denominar a instituição como Instituto Profissional. Seu público era de crianças entre 12 e 15 anos, tendo preferência para atendimento os seguintes segmentos, em ordem de prioridade: alunos oriundos da Casa São José, filhos de funcionários municipais e aqueles que apresentassem melhor aptidão ao aprendizado profissional. Por este motivo, Cunha (2000a) destaca que “[...] o Instituto Profissional perdeu seu antigo caráter filantrópico (asilo... desvalidos...), ao menos em exclusividade.” (p. 43)

Já as escolas salesianas, cujo fundador foi o padre italiano João Bosco, chegam ao Brasil em 1883, acompanhadas pela fama de transformar crianças pobres e órfãs em trabalhadores tecnicamente qualificados e imbuídos de disciplina laboriosa (CUNHA, op. cit.). A primeira delas, O Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, foi fundada em Niterói, na Província do Rio de Janeiro e, posteriormente, em 1886, surge em São Paulo, o Liceu Coração de Jesus. Estas instituições configuravam-se como escolas privadas, administradas pelos padres salesianos e mantidas com recursos da diocese e de benfeitores ligados à nobreza, ao comércio e à alta burocracia do Império. O Liceu Coração de Jesus contou ainda com apoio financeiro e patrimonial prestado pelo governo.

A pedagogia salesiana enfatizava, assim, todas as formas de desgaste de energia dos alunos, como brincadeiras de correr, saltar, gritar [...]. O trabalho era, então, o principal instrumento formador dessa pedagogia, pois unia o desejado desgaste físico à atenção concentrada, à disciplina, além de resultar na qualificação dos futuros operários. A avaliação sintética de Bosco

a respeito de sua pedagogia dizia que ela daria o resultado esperado (disciplina + qualificação profissional + religiosidade) em 90% dos casos. (CUNHA, 2000a, p. 53)

No entanto, a partir de 1910, já se assiste o declínio das escolas profissionais salesianas. Cunha (2000a) destaca que contribui para isso a concentração das atenções dos padres no ensino secundário e no ensino comercial; a longa duração da aprendizagem, colaborando para a evasão; e a concorrência com as escolas profissionais criadas pelo governo, a saber, as Escolas de Aprendizizes Artífices.

Manfredi (2002), revisitando o quadro da educação profissional durante a Primeira República, destaca que aí também estiveram presentes uma concepção católico-humanista, com o entendimento do trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias; uma concepção anarco-sindical de educação integral<sup>12</sup> e a concepção de educação profissional voltada para o mercado de trabalho. Apreende-se, então, que o que fica de legado na Primeira República para a educação profissional é o surgimento de novas práticas e concepções que passam a ir além de uma concepção assistencialista e compensatória.

#### 1.4 A INTENSIFICAÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO COMO FORÇA PROPULSORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – ERA VARGAS E SEGUNDA REPÚBLICA (1930 – 1964)

Nos anos de 1930, a sociedade brasileira apresenta um dos momentos mais importantes de sua história. É neste período que se reafirma a particular forma de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, marcado por ausência de rupturas com as relações sociais, concepções e interesses do passado (NOGUEIRA, 1998). Embora o Brasil aprofunde neste período a sua relação com a

---

<sup>12</sup> Segundo Manfredi (2002), a concepção anarco-sindical de educação integral refere-se a projetos de educação profissional elaborados por trabalhadores organizados em sindicatos, na época, designados como uniões. A autora revela que entre 1902 e 1920 predominou no movimento operário-sindical brasileiro propostas educativas dos grupos anarco-sindicalistas. Estas propostas destinavam-se a trabalhadores e seus familiares, e combinavam ações e práticas de educação para adultos mediante conferências, palestras e estudos. Para as crianças, propunham a criação de escolas modernas (também chamada de racionalistas), em contraposição à visão teleológica de mundo da educação religiosa (ibid.).

industrialização, com a ciência e com a modernidade, permanecem traços peculiares da formação socioeconômica brasileira, tais como o latifúndio, a dependência dos países centrais e o autoritarismo de seus dirigentes. Tudo isso tendo como regente o Estado, agora com novas responsabilidades.

[...] a industrialização irá ganhar impulso não graças à organização em nível superior da sociedade civil, ou à virulência dos conflitos urbanos, nem à autonomização política de uma classe burguesa industrial, mas sim graças à regulação estatal e ao impacto da nova situação econômica mundial. Será de fato o Estado – alargado, adequadamente aparelhado e imbuído de novas funções – que aproveitará a conjuntura aberta com a crise de 29 para dirigir a modernização e organizar a sociedade civil, bloqueando sua livre manifestação e apropriando-se do que havia de mais dinâmico nela: um Estado não apenas garantidor da ordem capitalista, mas ativo e empreendedor, posto que participe direto do próprio sistema de produção e acumulação. (NOGUEIRA, 1998, p. 36)

As questões educacionais ganham destaque nos debates políticos do início dos anos 30. Ganha força o ideário da educação como caminho para enfrentamento das mazelas da sociedade, sejam elas políticas, econômicas ou sociais. Assim, acreditava-se que para reformar a sociedade, que se queria modernizada, era fundamental, uma reforma da educação e do ensino.

[...] esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15)

Nesse sentido, ainda em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com objetivo de organizar a educação no país de forma adequada às exigências de modernização, orientada para uma nova nacionalidade a ser construída (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, op. cit.). Logo, o primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, instituiu uma série de decretos<sup>13</sup>, constituindo, então,

---

<sup>13</sup> Os decretos estabelecidos pela Reforma Francisco Campos são: Decreto nº. 19.850, de 11/04/31, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº. 19.851, de 11/04/31, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil; Decreto nº. 19.852, de 11/04/31, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº. 19.890, de 18/04/31, dispõe sobre a organização do ensino

a Reforma Francisco Campos<sup>14</sup>, que teve como objetivo organizar e estabelecer diretrizes para a educação em todo país. Para a temática em tela – Educação Profissional e Tecnológica - importa destacar que a referida reforma se dedicou mais a organizar o sistema educacional das elites, deixando marginalizados o ensino primário, o ensino normal e o ensino médio profissional. Também não propiciou uma articulação entre os diversos ramos do ensino secundário, ao mesmo tempo que perdeu a oportunidade de contribuir para uma maior aceitação do ensino profissional, haja vista o aumento da demanda social pela educação (ROMANELLI, 2013).

Ainda na década de 1930, cabe destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>15</sup>, de 1932, com suas críticas à histórica dualidade do sistema escolar brasileiro, com uma educação voltada para a elite, configurada no ensino secundário e superior, e uma educação para as classes menos favorecidas, para as quais cabia a capacitação profissional. Tais críticas são confirmadas nos seguintes trechos destacados do referido documento:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. (MANIFESTO, 2006, p. 193)

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente [...] para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social. (Ibid., p. 197)

Segundo Caires e Oliveira (2016), o Manifesto dos Pioneiros teve

---

secundário; Decreto nº. 20.158, de 30/06/31, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e Decreto nº. 21.241, de 14/04/32, consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2013).

<sup>14</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a Reforma Francisco Campos ver ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1970)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

<sup>15</sup> O Manifesto dos Pioneiros foi um documento de política educacional assinado por 26 educadores que entedia a educação como função essencialmente pública. Baseava-se nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola (SAVIANI, 2006). Ver também ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1970)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

grande influência na elaboração da Constituição de 1934, que atribuiu à União a competência privativa para definição de diretrizes para a educação nacional. Quanto ao Ensino Profissional, destinou-se a ele um capítulo, denominando-o de Ensino Especializado e dividindo-o em três etapas: Ensino Elementar (preparação profissional inicial); Ensino Médio (formação técnica) e Ensino Superior (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Contudo, a referida Constituição não avançou em seus planos devido a implantação do Estado Novo em 1937, com a promulgação de nova Constituição. Esta, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), dedicou menor espaço à educação, mas a incluiu como estratégica “com vistas a equacionar a ‘questão social’ e combater a subversão ideológica” (p. 22). Assim, as autoras analisam que não foram casuais os discursos que definiam o ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas, fazendo da escola, oficialmente, espaço de discriminação social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adiestramento, da formação da cidade e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22)

A partir de então, o próximo destaque deste período, no que se refere à educação, serão as chamadas Leis Orgânicas do Ensino<sup>16</sup>, implementadas entre 1942 e 1946, pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. O conjunto destas leis possui grande importância para o desenvolvimento do ensino profissional no país, visto que, além de reformarem o ensino secundário, primário e normal, versaram sobre o ensino industrial, comercial e agrícola e criaram o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>17</sup> e, mais tarde, o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC).

---

<sup>16</sup> Para mais detalhamento sobre as Leis Orgânicas de Ensino, ver ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1970)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

<sup>17</sup> O processo de criação do SENAI, incluindo sua organização, financiamento, implantação e metodologia de ensino é detalhadamente descrito e analisado em CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000.

A criação do SENAI reflete o reconhecimento por parte do Estado de sua impossibilidade de atender às demandas por mão-de-obra qualificada postas pela industrialização, seja por falta de recursos ou pela própria inoperância do sistema de ensino oficial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Constitui-se, dessa forma, um sistema paralelo de ensino, cujo desenvolvimento necessitou do engajamento das indústrias na formação dos trabalhadores. Destarte, Cunha (2000b) destaca que, sem a coerção legislativa<sup>18</sup>, os industriais não recolheriam a contribuição compulsória para financiamento da instituição e nem empregariam os menores como aprendizes em suas fábricas.

Caires e Oliveira (2016) destacam a transformação dos Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde em Escolas Industriais e Técnicas, em 1942, como outra medida governamental para facilitar a implementação e o desenvolvimento profissional no país, que passam a integrar, juntamente com outras novas escolas técnicas, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial.

Pode-se afirmar que a constituição do conjunto de escolas voltadas para a formação profissional, no Brasil, foi marcada por uma perspectiva dualista, que se consubstanciou, por um lado, na Rede Federal de Educação, organizada como sistema oficial, e, por outro, em um sistema paralelo, representado, principalmente, pelo SENAI e pelo SENAC. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 64)

O período que se segue, caracterizado na história brasileira como a Segunda República, com duração de 1945 a 1964, tem como destaque para a Educação Profissional a promulgação de leis de equivalência<sup>19</sup> - que assegurou aos egressos do 1º ciclo dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola e de outros cursos, a matrícula no 2º ciclo do Curso Secundário; a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, realizada em 1959, passando estas a terem autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (CAIRES e OLIVEIRA, op. cit.); e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961),

---

<sup>18</sup> Ao falar em coerção legislativa, Cunha (2000b) refere-se ao fato do SENAI ter sido criado por decreto-lei. O autor cita, ainda, que os industriais não desejavam a institucionalização da aprendizagem e só a aceitaram após ameaça do presidente da República em atribuir esta atividade, juntamente com os recursos dos empregadores, aos sindicatos operários.

<sup>19</sup> Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 e lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Para Santos (2010), a LDBEN de 1961 foi a primeira lei brasileira a manifestar uma completa articulação entre os ensinos secundário e profissional, possibilitando, assim, que qualquer aluno que tivesse concluído o ensino secundário ou profissional ingressasse em qualquer curso do ensino superior. O autor acrescenta que a referida lei inovou ao permitir que o SENAI instituísse em seu âmbito a mesma organização do sistema público de ensino.

O que se apreende do período tratado neste item é que o Estado, assumindo o papel de central no processo de industrialização, vê-se também obrigado a tratar a questão da qualificação do trabalhador e formação de mão-de-obra, pois de outra forma, não seria capaz de dar continuidade ao processo de desenvolvimento econômico do país. É assim que surgem diversas iniciativas em âmbito do ensino profissional, como as aqui descritas - sejam aquelas de organização de um sistema de ensino oficial ou de constituição de um sistema paralelo a ser gerido pelas empresas e indústrias.

#### 1.5 AS REFORMAS DO ENSINO BRASILEIRO E A TENTATIVA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMPULSÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR (1964 – 1985)

O regime militar instaurado em 1964 buscou impulsionar o desenvolvimento econômico do Brasil a partir de um modelo de acumulação capitalista, concentrador de renda, que abre o país para o capital internacional. Para atingir seus objetivos, o regime militar não mediu esforços, utilizando-se de práticas de repressão e censura das manifestações da sociedade contrárias à sua política.

A política educacional adotada neste período caminhará lado a lado com a perspectiva de desenvolvimento nacional do governo militar, onde, influenciado também por organismos internacionais, acreditava-se que as mazelas do país decorriam de falta de planejamento, falta de preparo de pessoal e utilização inadequada e ineficiente dos recursos públicos (ROMANELLI, 2013). Adota-se, assim, uma perspectiva tecnicista e economicista para pensar a educação durante este período.

A reforma do ensino dos anos 60 e 70 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29)

Para colocar em prática os planos governamentais, o país contou com ampla participação de organismos internacionais, em especial da *Agency for International Development (AID)*, cuja assistência técnica e cooperação financeira para reorganização do sistema educacional brasileiro foi oficializada através de diversos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a referida agência no período de 1964 a 1968, conhecidos como Acordos MEC-Usaid<sup>20</sup>.

Romanelli (op. cit.) analisa que a justificativa para a realização de tais acordos foi a crise que se apresentava ao sistema educacional brasileira, composta por dois fatores: por um lado, a aceleração da industrialização a partir da segunda metade de 1950, o que fez gerar uma variedade de empregos em grande quantidade, e, conseqüentemente, aumentou a demanda por mão-de-obra qualificada; por outro lado, a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média, antes constituídos de investimento em poupança, seguido de abertura de pequenas empresas ou o exercício de atividade profissional liberal. Com o processo de concentração de capitais, estas formas de ascensão tornam-se limitadas e a alternativa encontrada pela classe média são as hierarquias ocupacionais disponíveis no setor público e privado, cujas exigências passam pela formação educacional.

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno. A crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior de desenvolvimento econômico. O momento era propício para essa intervenção,

---

<sup>20</sup> Para maior detalhamento sobre os Acordos MEC-Usaid ver ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1970)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

porque estavam asseguradas as precondições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, para tanto, uma condição objetiva “justificando-a”. (ROMANELLI, 2013, p. 216)

Foi então que, utilizando-se da crise do sistema educacional e da influência sofrida pela aproximação a organismos internacionais, o governo militar promulgou duas leis que realizaram reformas no Ensino Superior e na Educação Básica (organizando os Ensinos de 1º e 2º graus), com importantes impactos para o ensino profissional.

O Ensino Superior foi reformado a partir da Lei nº 5.540/1968. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam alguns de seus elementos, dentre eles: a introdução do regime em tempo integral e dedicação exclusiva docente; criação de uma estrutura departamental e sistema de créditos por disciplinas; divisão do curso de graduação em ciclo básico e ciclo profissional; periodicidade semestral e vestibular eliminatório.

Já a Lei nº 5.692/1971 introduziu profundas mudanças na estrutura de ensino, visto que além de ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, unindo o ensino primário com o ginasial, a referida lei tornou a profissionalização universal e obrigatória no ensino de 2º grau. Segundo, Cunha (2000b), esta medida foi, ao mesmo tempo, a mais ambiciosa na história do Brasil em matéria de política educacional e também o seu maior fracasso.

Para chegar a esta conclusão Cunha (op. cit.) analisa que, inicialmente, empreendeu-se uma campanha de valorização do trabalho técnico, visando diminuir a diferença de valor atribuído a este em relação ao ensino superior. Baseando-se nos conceitos de terminalidade e frustração, justificou-se a relevância da profissionalização compulsória. A terminalidade se caracteriza pelo fato de, concluído o ensino de 2º grau, o egresso poderia ingressar no mercado de trabalho de imediato – medida que se pretendia atenuante da demanda por ensino superior – ao passo que, não se frustraria pela ausência de habilitação profissional ao fim do curso.

Contudo, Cunha (2000b) ressalta que não era conhecida a real demanda por profissionais de nível médio que justificasse o novo ensino de 2º grau. Havia também uma reserva de mercado aos profissionais de nível superior

institucionalizada (conselhos regionais e federais de categoria, sindicatos) que limitava a contratação de profissionais de nível médio. Outro fator contra a nova lei era a carência de recursos materiais e humanos das escolas, especialmente as públicas, para o atendimento da exigência de profissionalização compulsória. Proprietários de escolas particulares logo argumentaram que o alto custo para a implantação de oficinas e laboratórios os levariam a falência. As escolas técnicas federais, utilizadas como referência para o ensino profissional, se viram sobrecarregadas, não só pelo número de estudantes matriculados, mas também pela intensa demanda por convênios com outras instituições de ensino de 2º grau que solicitavam seu apoio para ministrar o conteúdo técnico do curso.

Assim, iniciou-se o que o autor chama de “reforma dentro da reforma”, com o objetivo de eliminar a fonte geradora de tensões que foi a medida de profissionalização compulsória. Então, em 1982, promulgou-se a Lei nº 7.044, baseada em pareceres do Conselho Federal de Educação, alterando a Lei nº 5.692/1971. A nova lei flexibilizou a profissionalização ao substituir o termo *qualificação* para o trabalho por *preparação* para o trabalho. Segundo Cunha (2000b), o termo *preparação* possuía uma conotação bem mais difusa, levando a interpretação de qualquer conteúdo poderia ser associado à profissionalização e tendo como consequência o esvaziamento do ensino profissional no 2º grau.

Paralelamente à reforma no 2º grau, observa-se a proliferação de cursos de curta duração, realizados fora das universidades para que não houvesse uma atração dos estudantes dos cursos curtos pelos cursos de longa duração. Os cursos de curta duração eram realizados nas escolas técnicas federais. Começa a ser utilizado, então, o termo *tecnólogo*. Os cursos de curta duração possuíam currículo bem diverso daquele de cursos longos, visando impedir que os egressos daqueles não viessem a buscar a formação adicional nos cursos longos.

Verificada a impossibilidade de diminuir a demanda de ensino superior pelo desvio para o mercado de trabalho, de uma parcela significativa de candidatos potenciais, via ensino de 2º grau, a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico – os cursos de curta duração. (CUNHA, 2000b, p. 207)

Em 1978, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas

Gerais e Paraná são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pela Lei nº 6.545, tendo como um de seus objetivos a oferta do ensino superior em continuidade ao ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário (CUNHA, op. cit.). Destaca-se que os CEFETs de todo o Brasil deram origem, em 2008, aos denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja criação será tratada mais adiante.

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o status de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira. (Ibid., p. 211)

Observa-se, então, que enquanto o governo militar esteve no poder, sua política educacional, penetrada por concepções dos organismos internacionais, destinou esforços para, ao mesmo tempo, atender a demanda por mão-de-obra qualificada e por emprego e conter a demanda social por ensino superior via reformas no ensino de 2º grau e, nos dizeres de Cunha (2000b), e “cefetização” das escolas técnicas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) trazem dados da situação da educação no Brasil em meados da década de 1980 que demonstram consequências da política adotada por tal governo: 50% das crianças repetentes ou excluídas na 1ª série do 1º grau; 30% da população de analfabetos; 30% das crianças fora da escola e 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza.

O quadro exposto também é complementado pelo endividamento externo do país, alta concentração de renda e altos índices de inflação, acompanhados de desemprego e miséria (CAIRES e OLIVEIRA, 2016). Como resultado, tem-se o desgaste de um governo autoritário, baseado na repressão.

É neste caldo de fatores políticos, econômicos e sociais que o Brasil vivencia, no final da década de 1980, o movimento por eleições diretas para a presidência da República, que culmina em um processo de redemocratização do país, trazendo alterações importantes no contexto sociopolítico brasileiro, com reflexos na política educacional do país.

## 1.6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E DOS DITAMES NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO (ANOS DE 1980 E 1990)

Ao final dos anos 1980, o quadro era de recessão, crescimento da dívida externa e inflação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Ainda assim, foi implementado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1986, com o objetivo de implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus, mediante empréstimo junto ao Banco Mundial. Para justificar a realização do referido programa, o governo apontava precariedade no atendimento deste nível do ensino e necessidade de retomada do desenvolvimento econômico (RAMOS, 200-). Dessa forma, foram criadas até 1993, 11 Unidades de Ensino Descentralizadas (unidades vinculadas a uma escola-mãe, sendo escola técnica, agrotécnica ou CEFET) e mais 36 destas estavam em construção.

Ao mesmo tempo, os educadores já vinham manifestando suas reivindicações pela constituição de um sistema nacional de educação orgânico, por uma concepção de educação pública, gratuita e como dever do Estado, além da defesa da erradicação do analfabetismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Segundo as autoras citadas, a Constituição Federal de 1988 respeitou a direção indicada pelos educadores, trazendo o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Caires e Oliveira (2016) destacam alguns elementos da nova Constituição que apontam para esta mesma direção, são eles: definição de educação como direito de todos e dever do Estado e da família; oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, com progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio. Na Constituição Federal de 1988 não há referência direta ao ensino profissional. Apenas em dois artigos da Seção I (Da Educação) consta indicação da relação entre educação e formação para o trabalho.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação** para o trabalho.

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade de ensino

IV – **formação para o trabalho**;

VI – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

Ainda em 1987, seguindo o clima democrático de construção de uma nova Constituição, iniciou-se o debate sobre elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>21</sup>, cuja aprovação só aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996.

A Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96) considerou como educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, incluindo as modalidades: educação profissional técnica de nível médio; educação de jovens e adultos; educação especial e educação indígena. A Educação Profissional é tratada no Capítulo III (Da Educação Profissional) do Título IV (Dos níveis e das modalidades de educação e de ensino), sendo-lhe reservada apenas quatro artigos (artigos 39 a 42). No artigo 40, a LDBEN/96 prevê que a educação profissional ocorra em articulação com o ensino regular<sup>22</sup> ou outras iniciativas de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996). O presente artigo, carecendo de normatização, foi regulamentado pelo Decreto nº. 2.208/97, que especificou de que se forma se daria a articulação da educação profissional com o ensino médio, bem como definiu os diferentes níveis para a modalidade de Educação Profissional.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

<sup>21</sup> Sobre o processo de tramitação dos projetos de lei para a nova LDBEN e as críticas formuladas a lei aprovada, ver SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. de. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

<sup>22</sup> A utilização do termo “ensino regular” pela LDBEN/ 96 precisa ser melhor apreendida, visto que, ao ser usado para referir-se ao ensino médio ou à educação superior ofertados de forma não articulada à educação profissional, parece indicar não haver regularidade nesta modalidade de educação.

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1996)

O Decreto nº. 2.208/97 estabeleceu ainda, em seu artigo 5º, que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com isto, fica formalmente determinada a separação entre ensino médio e técnico, que não poderia mais ocorrer de forma integrada.

Muitos autores<sup>23</sup> se debruçaram sobre análise do Decreto nº. 2.208/97. Uma das principais críticas feitas a este decreto é a separação formal entre ensino médio e técnico.

O divórcio entre 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 educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mais sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 77)

Martins (2000), trazendo a compreensão do ensino tecnoprofissional como integração entre saber e fazer, entre escola e vida, entende que o Decreto nº. 2.208/97, desarticula estas dimensões, limitando o potencial político das classes subalternas.

[...] o que se pretende com o decreto em pauta é sedimentar a visão de mundo que reproduz na escola, média e tecnoprofissional, a dicotomia presente na formação econômico-social, emanada das relações de produção. [...] Com a vigência do Decreto 2.208/97, com a desarticulação entre saber e fazer, estabelece-se uma diferenciação no sistema de ensino-aprendizagem tecnoprofissional e médio que não tem como decorrência necessária a igualdade real, mas um nivelamento imposto pela classe hegemônica como condição para permanecer como sendo a classe que domina e dirige a totalidade social. (Ibid., p. 97)

---

<sup>23</sup> São exemplos: Cunha, 2000b; Martins, 2000; Manfredi, 2002; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011; Caires e Oliveira, 2016.

Também se observam críticas ao Decreto nº. 2.208/07 no que se refere à limitação do número de vagas a serem destinadas ao Ensino Médio na Rede Federal - que não poderia ultrapassar 50% do total de vagas oferecidas pela instituição – e à obrigatoriedade da oferta de cursos de nível básico. Para Cunha (2000b), ocorre uma “senaização” das escolas técnicas federais, já que estas são chamadas a ofertar cursos tradicionalmente ministrados pelos centros de formação do SENAI. Este mesmo autor destaca que as justificativas governamentais para esta reforma na educação profissional são o alto custo das escolas técnicas, especialmente as da rede federal e que estas possuem caráter mais propedêuticos do que profissionais.

Contribuindo para esta análise, Ramos (200-) aponta que a educação profissional assume, a partir de então, uma posição descolada do sistema educacional e passa a ser orientada para programas de capacitação em massa. Além disso, a capacitação de trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada entre Ministério da Educação e Ministério do Trabalho. “As ações engendradas por ambos os Ministérios, entretanto, mantiveram-se desarticuladas entre si, em relação à educação básica e a política de geração de trabalho, emprego e renda” (Ibid., p. 60).

Para colocar em prática o disposto no Decreto nº 2.208/97, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho, lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Segundo Cunha (op. cit.), o programa visava a implementação ou readequação de 200 centros de educação profissional, distribuídos entre as esferas federal, estadual, municipal e no segmento comunitário (entidades de direito privado). O PROEP tinha como metas atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos; 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos e inserir 70% de seus egressos de cursos técnicos no mercado de trabalho. Para tanto, contava com 500 milhões de dólares, sendo metade obtida através de empréstimo do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), um quarto do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e um quarto do Tesouro Nacional (CUNHA, 2000b).

Ao identificar os critérios para obtenção de recursos do PROEP por uma escola técnica pública, Cunha (op. cit.) destaca que fica patente a orientação

privatizante do programa. Para solicitar os recursos, a escola deverá evidenciar em seu plano estratégico:

- a) que está sendo progressivamente estabelecido um modelo de gestão autônoma, com a participação de empresários e trabalhadores em seus conselhos de ensino e de administração;
- b) que é crescente a integração com o setor produtivo através de parcerias, vendas de serviços e outras formas;
- c) que existe uma capacidade de geração de recursos próprios, em função dos cursos e serviços estabelecidos, de modo que suas projeções contemplem a diminuição da dependência de recursos financeiros do orçamento público (Ibid., p. 258)

Diante do exposto até aqui sobre as iniciativas governamentais empreendidas nos anos de 1980 e 1990, analisa-se que todas elas, incluindo a LDBEN/96 e o Decreto nº. 2.208/07, estiveram perfeitamente alinhadas com o pensamento e as orientações de importantes organismos internacionais, como a CEPAL<sup>24</sup> e o Banco Mundial<sup>25</sup>, que preocupados com o desenvolvimento econômico, entendem a educação como eixo fundamental para a reestruturação econômica dos ditos países em desenvolvimento.

De acordo com o Banco Mundial, a solução para os países em desenvolvimento é o investimento em educação primária, em virtude de esta, comparativamente aos outros níveis de ensino, apresentar taxa de retorno maior (CORAGGIO, 1996b). [...] Já para CEPAL, as transformações no setor produtivo exigem uma profunda reestruturação na forma de relacionamento dessas nações com o conhecimento científico. Consequentemente, há, no seu compreender, uma imposição histórica para que o processo educacional modifique sua estruturação e contribua na formação de uma massa de trabalhadores mais qualificados e adaptados a esta nova realidade, acarretando uma nova inserção dessas economias no cenário internacional. (OLIVEIRA, 2006, p. 10)

---

<sup>24</sup> Comissão Econômica para América Latina e Caribe, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, com o objetivo de coordenar políticas de desenvolvimento dos países da América Latina e, posteriormente, Caribe. Mais tarde, incorporou em seus objetivos o desenvolvimento social. Tem em sua composição 41 países membros e 7 associados. O Brasil é membro permanente da CEPAL desde sua fundação. (OLIVEIRA, 2006).

<sup>25</sup> O Banco Mundial foi criado em 1944, com o objetivo de apoiar os países que haviam saído da guerra em condições economicamente desfavoráveis. O seu capital é composto pela participação de mais de 170 países, contudo, os Estados Unidos da América (EUA) detêm o maior poder de definição dos investimentos da instituição, assim como a presidência desta é exclusiva a cidadãos americanos. Ao lado do Fundo Monetário Internacional (FMI), é um dos principais protagonistas do processo de ajuste das economias à nova ordem neoliberal (Ibid.).

Baseado na análise de documentos da CEPAL e do Banco Mundial dos anos de 1990, Oliveira (op. cit.) destaca, dentre outras, as seguintes recomendações destes organismos: a indicação de seletividade dos gastos sociais; o incentivo a maior liberdade para a iniciativa privada, visando a diminuição do déficit público; a necessidade de uma estrutura educacional mais próxima do setor produtivo; o incentivo à presença de setores empresariais na definição de políticas educacionais, visando desvincular a educação da responsabilidade exclusiva do poder público.

Segundo este autor, a CEPAL não possui uma proposta específica para a educação profissional, o que não limita sua influência no âmbito educacional do país. No entanto, destaca que a preocupação do Banco Mundial com a educação profissional remonta às décadas de 1960 e 1970, quando os investimentos nesta área da educação ocuparam grande parte dos investimentos em educação do Banco. Cabe destacar que a desvinculação entre ensino médio e educação profissional também é uma recomendação do Banco Mundial, assim como a orientação de que a educação profissional apenas seja realizada após o ensino secundário.

Ou seja, os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. Para ele, a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, se ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico (WORLD BANK, 1991). (Ibid., p. 85)

As análises apontadas, acompanhadas da reforma do ensino profissional demonstram o alinhamento dos governos brasileiros de 1980 e 1990 com o receituário imposto pelos ideais neoliberais de diminuição dos gastos públicos e intenso incentivo à iniciativa privada não só na área da educação, como em outras políticas sociais. Tais medidas, visando inserir o Brasil no quadro dos países desenvolvidos, acabam por decretar sua submissão aos ditames do capitalismo internacional.

É nesse contexto que teremos, na virada para o século XXI, a aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172, de 09/01/2001) e a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República. Estes temas serão tratados no próximo item indicando sua relação com a educação profissional no

país e suas contribuições para a configuração desta modalidade de ensino na atualidade.

#### 1.7 AS CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI – DE 2001 A 2015.

Logo no início do século XXI, é promulgada a Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010). Apresentado como um plano de Estado, e não de governo, o referido documento é de caráter compulsório, devendo ser cumprido pelos demais estados e municípios do país. Estes terão ao seu cargo a elaboração de planos decenais que contemplem o PNE. Este Plano baseia-se em quatro objetivos, sendo: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional (social e regional) e democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

Ao tratar da Educação Tecnológica e Formação Profissional, o PNE reconhece não haver informações precisas sobre a oferta da formação para o trabalho devido a heterogeneidade das ações neste campo. Identifica experiências gestadas pelas escolas técnicas federais e estaduais, iniciativas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho, além de cursos ofertados pelos sistemas nacionais de aprendizagem e empresas. Contudo, o PNE aponta que este conjunto de ações ainda não é suficiente para atender à necessidade do país:

[...] embora, de acordo com as estimativas mais recentes, já atinja cinco milhões de trabalhadores, está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar (BRASIL, 2001, p. 113).

No diagnóstico apresentado no PNE sobre a Educação Tecnológica no país, as escolas técnicas públicas de nível médio são destacadas como o maior problema, pois devido à alta qualidade do ensino oferecido, possuem custo elevado para manutenção, o que restringe, por sua vez, a sua capacidade de atendimento. “[...] em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens

trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.” (BRASIL, 2001, p. 114)

Assim, o PNE 2001-2010 define 15 metas para a Educação Tecnológica. Em pelo menos seis dessas metas estão presentes os termos *iniciativa privada, privado* ou *empresários*, observando-se, então, “uma inovação bem maior às parcerias com a iniciativa privada.” (CURY, 2002 *apud* CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 132).

As críticas feitas as escolas técnicas federais também parecem repetir o quadro exposto por Cunha (2000b) referente ainda aos anos de 1990, quando a implementação do PROEP já previa a transformação das escolas técnicas federais em centros de educação profissional.

A comparação dos custos das escolas técnicas federais com os das escolas de nível médio dos sistemas estaduais revela uma diferença tão grande que pretende – e consegue – levar à aceitação de que aquelas devem reduzir suas despesas até igualarem seus padrões de funcionamento ao destas. Não se comparam os custos das escolas técnicas federais com as escolas privadas de boa qualidade, não para fazer destas o parâmetro das políticas públicas, mas para mostrar que qualquer ensino de boa qualidade é caro, seja público ou privado [...] (Ibid., p. 259)

Entretanto, as referidas metas parecem estar de acordo com as orientações do Banco Mundial para a educação profissional, visto que entende deve ser esta modalidade de ensino uma área em que deva haver intervenção acentuada do Estado.

De acordo com suas proposições [Banco Mundial], a iniciativa privada mostra-se muito mais competente para realizar a qualificação de futuros trabalhadores. Neste sentido, defende que o Estado só atue em situações nas quais a iniciativa privada não consiga fazê-lo. A importância da iniciativa privada na educação profissional justifica-se, segundo o Banco Mundial, pela incapacidade de as instituições públicas acompanharem, com eficiência, as modificações do mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2006, p. 99)

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República. Havia uma grande expectativa que o seu governo alterasse os rumos do projeto societário desenhado durante o Governo FHC. No entanto, o governo Lula, principalmente durante seu primeiro mandato, demonstrou sua opção pelo modelo neoliberal, dando continuidade, especialmente, à política macroeconômica do

governo anterior. Exemplificando o exposto, Frigotto (2006) destaca que ainda em 2002, antes de ser eleito, Lula já havia assinado uma carta compromisso com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para viabilizar sua eleição.

Contribuindo para esta análise, Oliveira (2011) indica que mesmo no campo da educação, os primeiros anos do Governo Lula foram marcados mais por permanências que por rupturas, não chegando a estabelecer neste campo, políticas contrárias às do governo anterior.

[...] observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada [...] o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo. (Ibid., p. 327)

Kuenzer (2006) expõe um panorama da política de educação profissional do Governo Lula em seu primeiro mandato, fazendo uma análise desta a partir do Plano Nacional de Qualificação, publicado em 2003 e com vigência até 2007. Segundo a autora, a política de educação profissional neste período se desenvolveu em três linhas programáticas: uma dando continuidade a proposta formulada pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>26</sup> durante Governo FHC, cujas ações eram realizadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); outra que reunia programas em estreita vinculação com a educação básica, tais como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)<sup>27</sup> e o

---

<sup>26</sup> O PLANFOR foi implementado em 1995 pelo Ministério do Trabalho por dois quadriênios (1995-1998 e 1999-2000). Tinha como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda e sua principal fonte de recursos era o FAT. Estabeleceu a participação de trabalhadores, empresários e Estado nas decisões e no controle das ações da educação profissional no âmbito da União, dos Estados e dos municípios através dos Conselhos do Trabalho (KUENZER, 2006).

<sup>27</sup> O PRONERA propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Tem como público-alvo jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Oferece cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização. O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais. Sua realização ocorre através de parcerias do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais (BRASIL, 2016c).

PROEP (já citado anteriormente) – ambos já existentes desde o governo anterior, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)<sup>28</sup> e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>29</sup>; e por fim, uma linha programática que congregava as ações abrangidas pelo Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)<sup>30</sup>, coordenado pelo Ministério do Trabalho.

Paralelamente a estas ações, o Governo Lula encaminhou a revogação do Decreto nº. 2.208/97, símbolo do caráter impositivo da Reforma da Educação Profissional no Governo FHC (CAIRES e OLIVEIRA, 2016). Visando dar visibilidade e estimular o debate e a participação de educadores, trabalhadores, estudantes, representantes do Sistema “S” e demais setores da sociedade civil, o MEC criou o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e através da SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e publicou o texto “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional” (BRASIL, 2004c). Assim, a partir dos debates gerados entorno destas iniciativas, em 2004, foi revogado o Decreto nº. 2.208/97 pelo Decreto nº. 5.154 (BRASIL, 2004a).

Para Ramos (200-), o referido decreto buscou reestabelecer os princípios norteadores da educação profissional de forma articulada com a educação básica, reconhecendo-a como direito e como necessidade do país. A autora resume

---

<sup>28</sup> Criado pela Medida Provisória 238/2005, o PROJOVEM tem por objetivo elevar o grau de escolaridade pela conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária. O PROJOVEM destina-se a jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos: tenham concluído a quarta série e não tenham concluído a oitava série do ensino fundamental; e não tenham vínculo empregatício. Sua execução e a gestão ocorre no âmbito federal, por meio da Secretaria-Geral da Presidência da República e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O programa concede auxílio financeiro aos seus beneficiários no valor de R\$ 100,00 mensais por um período máximo de doze meses ininterruptos (Brasil, 2005b).

<sup>29</sup> O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, regulamentando a formação de jovens e adultos trabalhadores, abrangendo cursos e programas de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio. O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). (Brasil, 2006b).

<sup>30</sup> O PNPE, instituído pela Lei nº 10.748/2003 visava a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social, com idade entre 16 e 24 anos, no mercado de trabalho. Outros requisitos para a participação no programa eram: não ter vínculo empregatício anterior; ser membro de famílias com renda mensal **per capita** de até meio salário mínimo; e estar matriculado e frequentando regularmente estabelecimento de ensino fundamental ou médio, ou cursos de educação de jovens e adultos. A referida lei foi revogada em 2008, pela Lei nº 11.692.

estes princípios da seguinte forma:

- a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional [...]
- b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional [...]
- c) regulamentação do nível básico da educação profissional [...]
- d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica [...]
- e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional. (RAMOS, 200-, p. 90)

A possibilidade de oferta do ensino médio de forma integrada ao ensino técnico demonstra um avanço na educação brasileira, em especial de nível médio, onde resgatam-se as possibilidades de uma educação voltada para a formação humana, científica, mas também voltada para a preparação para o mundo do trabalho. Porém, ao mesmo tempo que se observa este avanço, identifica-se o caráter conciliador das políticas do Governo Lula e sua tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais ao manter as formas de oferta concomitante e subsequente para o Ensino Médio (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Quando, enfim, o Decreto nº 5.154/2004 parecia apontar para novos horizontes para a educação profissional na perspectiva de superação da dualidade histórica entre ensino médio e ensino técnico, outra iniciativa do MEC surpreende. Na mesma semana de assinatura do Decreto nº 5.154/2004, publica-se também o Decreto nº 5.159/2004 (BRASIL, 2004b), reestruturando organizacionalmente o MEC. Cria-se a Secretaria de Educação Básica (SEB) para atuar no âmbito da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio e, no mesmo documento, cria-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para atuar em âmbito de Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda em seu primeiro mandato, o Governo Lula publica a Lei nº 11.195/2005, que retorna para a União a possibilidade de investimento na expansão e criação de escolas de Educação Profissional e Tecnológica<sup>31</sup> (BRASIL, 2005c). Tal

---

<sup>31</sup> O § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 continha o seguinte texto: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.” (BRASIL, 1994, grifo nosso). Com a publicação da Lei nº. 11.195/2005

iniciativa parecia já estar preparando o caminho para a publicação, três anos depois, da Lei nº. 11.892/2008<sup>32</sup>, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Outras ações do Governo Lula em relação à Educação Profissional que merecem destaque são: a inclusão dos termos do Decreto nº. 5.154/2004 na LDBEN/96<sup>33</sup>; a criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), visando o desenvolvimento da Educação Profissional na modalidade de educação à distância e o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de estimular a oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em todo o país através do repasse de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios.

No referido governo [Governo Lula], foram formuladas políticas públicas, que fomentaram relevantes mudanças no campo da educação e, especialmente, da Educação Profissional. A implementação dessas políticas se consubstanciaram em avanços, recuos e continuidades. Entre os avanços, evidencia-se o retorno do Ensino Integrado e a expansão da oferta pública e gratuita dessa modalidade de educação. Em relação aos recuos, se destaca a criação da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que extinguiu A Secretaria de Educação Média e Tecnológica [...] Em termos de continuidade, foi mantida a oferta do Ensino Técnico concomitante e subsequente. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 164)

É importante destacar a realização da I Conferência Nacional de Educação (I CONAE), realizada durante o Governo Lula, em março de 2010, com a finalidade de discutir e construir propostas para a organização da educação nacional e para o novo Plano de Educação Nacional, o PNE 2011-2020. O evento foi precedido de conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais que reuniram diferentes segmentos da sociedade e profissionais da área da educação para debater o tema central *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano*

---

passa a vigorar o seguinte: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.” (BRASIL, 2005c, grifo nosso).

<sup>32</sup> Esta lei será analisada no próximo capítulo por tratar diretamente do *lócus* de realização da pesquisa que ora se apresenta.

<sup>33</sup> A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio foi inserida na LDBEN/96 pela Lei nº. 11.741/2008.

*Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Segundo o Documento Final da I CONAE, o evento contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, pais e mães ou responsáveis, totalizando 3.889 participantes (BRASIL, 2010c).

A CONAE constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020. (Ibid., p. 11)

O Documento Final da I CONAE apresentou algumas propostas para a Educação Profissional, das quais destaca-se: a) a busca pela ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional, compreendendo o ensino médio na concepção da escola unitária e de escola politécnica, para a efetivação do ensino médio integrado; b) a expansão da educação pública profissional de qualidade, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público; c) a ampliação da gratuidade de cursos oferecidos pelo Sistema “S” e do número de vagas em cursos técnicos de formação inicial continuada e d) o desenvolvimento de cursos e programas que favoreçam a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

A II CONAE foi convocada durante o Governo Dilma, em novembro de 2014. Esta conferência teve como tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. A II CONAE teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino (BRASIL, 2016f).

Em 2011, assume a presidência da República Dilma Rouseff, exercendo um governo de continuidade ao anterior. Caires e Oliveira (2016) destacam como principais ações do Governo Dilma Rouseff em relação à Educação Profissional: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); a continuidade do Plano de Expansão da Rede Federal, iniciado no Governo Lula e a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

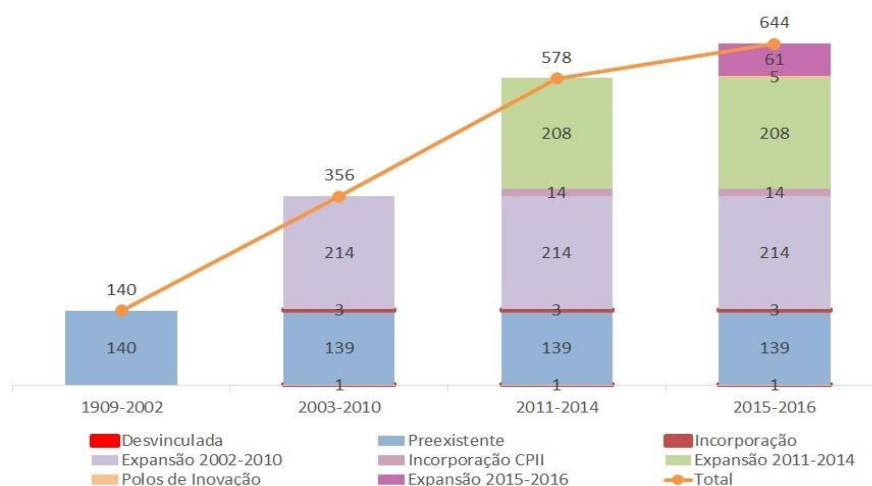
O PRONATEC, criado em 2011 pela Lei nº. 12.513, tem por finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Tem como público prioritário para atendimento, estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

Para Caires e Oliveira (2016), o PRONATEC vem colocando em risco a oferta do Ensino Médio Integrado, tendo em vista priorizar a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, e cursos de capacitação profissional de curta duração, sem comprometimento com uma formação mais consistente. Lima (2012) também faz críticas ao PRONATEC, dentre as quais destaca-se a que se refere à aplicação de recursos. O autor aponta não haver uma distinção entre volumes a serem destinados a instituições públicas e a instituições privadas.

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C) entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede “privada” do sistema “S” (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação dos recursos. (Ibid., p. 82)

Sobre a continuidade do Plano de Expansão da Rede Federal, cabe destacar que, a partir de dados extraídos da página eletrônica do MEC/SETEC, entre os anos de 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Atualmente, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é composta por 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

### Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Completando as iniciativas do Governo Dilma Rouseff anteriormente citadas, tem-se a publicação do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/14). Neste documento, a Educação Profissional é tratada diretamente nas Metas 10 e 11 e está presente em diversas estratégias<sup>34</sup> ao longo do texto.

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. [...] Meta 11: 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. (BRASIL, 2014a, p. 69)

A partir dos três aspectos destacados sobre a educação profissional no Governo Dilma (PRONATEC, expansão da rede federal e metas do PNE para a educação profissional), observa-se o papel destaque atribuído a esta modalidade de ensino. Contudo, em que pese os investimentos realizados na expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, é importante ressaltar que o PRONATEC não prioriza o repasse de recursos para estabelecimentos públicos de

<sup>34</sup> Para detalhamento sobre as estratégias do PNE 2014-2024 que abordam a Educação Profissional, ver Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2016.

ensino e o PNE 2014-2024, ao definir as metas para a educação profissional, deixa em aberto a possibilidade de ampla participação de instituições que não sejam públicas na oferta de cursos nesta modalidade.

Analisando os elementos aqui expostos sobre a Educação Profissional nos anos 2000, apreende-se que, a partir do Governo Lula, houve tentativas de ruptura com o histórico dualismo presente entre ensino médio e ensino técnico, representado por uma educação para a elite e uma educação para as classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Como exemplo destas tentativas, temos a revogação do Decreto 2.208/97, possibilitando o retorno de oferta do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, bem como a Lei nº. 11.195/2005, que permitiu à União investir na expansão da rede federal de ensino técnico, independentemente de parcerias com iniciativas privadas. Tais medidas são entendidas como avanços, como já exposto anteriormente.

Contudo, o comprometimento do país com organismos internacionais, mediante acordos realizados e empréstimos adquiridos, declararam a subsunção do país ao capitalismo internacional, logo, também aos preceitos neoliberais. Como consequência para a Educação Profissional, observa-se estratégias de conciliação entre os interesses políticos de expandir a oferta o ensino público de forma aliada à permanência da iniciativa privada no mesmo campo de atuação estatal.

Assim, retomando o exposto no início deste capítulo sobre as primeiras ações educativas no Brasil e considerando toda a trajetória da Educação Profissional no país - desde quando esta tinha caráter assistencialista até sua constituição enquanto política pública – entende-se que esta modalidade de educação ainda apresenta marcas de outros períodos históricos, tais como as dificuldades ainda encontradas para aliar trabalho manual ao trabalho intelectual e a submissão da oferta de educação profissional e tecnológica às requisições da política econômica do país.

Embora a análise pretendida neste capítulo siga até o ano de 2015, não é possível finalizá-la sem fazer uma breve referência a reforma do ensino médio apresentada pelo Governo Temer<sup>35</sup> em setembro de 2016, considerando possíveis

---

<sup>35</sup> Em agosto de 2016 o Senado aprovou o pedido de impeachment da Presidente Dilma Rouseff. Nesta mesma data, o até então vice-presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República.

impactos para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

A referida reforma, apresentada no formato de Medida Provisória<sup>36</sup> (MP nº. 746/2016), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Também altera a LDBEN/96 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>37</sup>. A MP nº 746/2016 foi aprovada e convertida na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro do corrente ano (BRASIL, 2017).

O que se quer destacar neste momento, e que vai ao encontro da análise realizada, é um possível reforço à dualidade histórica na área da educação retratada neste capítulo com a aprovação da Lei nº 13.415/17. De acordo, com esta lei, o ensino médio será composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e; formação técnica e profissional). Estes últimos serão organizados e ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino. Um dos questionamentos cabíveis é: quais serão as condições dos sistemas públicos de ensino ofertarem mais de um desses componentes, tornando efetivamente possível uma escolha por parte do estudante? Complementando esta indagação, uma análise da lei citada, quando ainda em formado de medida provisória, realizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) destaca:

[...] é de se imaginar como os sistemas estaduais – que visitam constantemente o MEC com “pires na mão” – conseguirão implementar as áreas de conhecimentos específicos com a qualidade pretendida pelos estudantes, pais, trabalhadores em educação e sociedade em geral. Talvez por isso a MP tenha sido generosa (ou astuta!) em autorizar aos sistemas de ensino a implementação de uma, e só se possível mais de uma área com ênfase em conhecimentos específicos. Muitos estudantes certamente ficarão sem cursar suas áreas de preferência na escola pública, pois os sistemas de

---

<sup>36</sup> Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, cujo prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

<sup>37</sup> Para detalhes sobre as alterações realizadas pela Lei nº. 13.415/ 2017, ver Quadro Comparativo da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204750&tp=1>>. Acesso em: 18 de jan. 2017.

ensino não serão obrigados a oferecerem as cinco áreas de aprofundamento. E como ficarão os jovens nesta situação? Terão que pagar escola privada? (CNTE, 2016, p. 2)

Novamente, o que parece estar em questão é o resgate da velha dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, amplamente debatido neste capítulo. Assim, registra-se aqui a importância da realização de pesquisas que contribuam para a análise do panorama que está sendo desenhado para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, bem como para o Ensino Médio no país.

## **2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E AS ESPECIFICIDADES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) – *CAMPUS* LONDRINA**

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) por todo o Brasil é uma realidade observada a partir da promulgação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei não somente institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), como também cria os IFETs, conformando, o que os seus formuladores chamaram de uma “nova institucionalidade”, “capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica”. (SILVA, 2009, p. 11).

Neste capítulo será demonstrado o debate sobre a criação destas instituições que antecedeu a promulgação da Lei n. 11.892/2008, identificando o posicionamento dos diversos atores que compuseram este processo. Inclui-se aí também, a identificação dos principais marcos legais para a compreensão da transformação das diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), com exceção dos CEFET-RJ e CEFET-MG, em IFETs. A Lei nº. 11.892/2008 ganha especial destaque por ser o resultado dos esforços do Ministério da Educação para a instituição da REPCT e para a criação dos Institutos Federais. Cabe demonstrar também que todo este processo não passou incólume por estudiosos do campo da educação profissional. Assim, estão presentes as principais críticas e questionamentos feitos a “nova institucionalidade”, surgida a partir dos IFETs.

Partindo da compreensão dos elementos expostos acima, tratou-se das especificidades do Instituto Federal do Paraná (IFPR), que, embora criado pela mesma lei que os demais Institutos Federais, insere-se em contexto específico, a saber, a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Assim, se apresenta neste debate a história de criação do IFPR, bem como uma caracterização da referida instituição. É neste cenário que também é apresentado o *Campus* Londrina, que se constitui em *lócus* da pesquisa ora apresentada. Este

último é tratado em suas características específicas, tais como sua localização geográfica, projeto político pedagógico do campus, quadro docente e de técnicos-administrativos, cursos ofertados e público atendido.

## 2.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, A LEI N. 11.892/2008 E O DEBATE ATUAL SOBRE A “NOVA INSTITUCIONALIDADE”.

Apesar da lei de criação dos IFETs ter sido promulgada em 2008, o debate sobre sua constituição já estava posto pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), desde 2006, quando da realização da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em novembro de 2006 em Brasília e promovido em uma parceria da SETEC/MEC com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional. Este evento foi resultante de Conferências Estaduais realizadas em mais de 26 estados e no Distrito Federal, contou com a participação de representantes da rede federal, estadual, municipal, da iniciativa privada, de organizações sindicais e não-governamentais, professores e estudantes, totalizando mais de 10 mil participantes.

Amorim (2013), em sua tese de doutoramento sobre a organização dos IFETs, aponta que a realização deste evento se constituiu em um marco para a Educação Profissional brasileira. Segundo a autora, o então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, ressalta ter sido a primeira vez que houve um amplo debate para definir uma política nacional para este segmento.

Os Anais do evento, publicados pela SETEC/MEC, apresentam um conjunto de discursos que permitem identificar a intenção do governo brasileiro de investir na educação profissional brasileira por meio da reorganização e expansão de sua oferta. Embora o termo Instituto Federal não apareça em nenhum texto dos Anais – conforme o exame de cada um deles indica é possível verificar que a ideia de uma “nova institucionalidade” já se faz presente nos discursos, assim como as razões para a constituição dessa “nova instituição”. (Ibid., p. 68)

Realizada esta I Conferência, publica-se, em abril de 2007, o Decreto nº. 6.095, estabelecendo as 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. Este Decreto, acompanhado do Projeto de Lei nº. 3.775/2008, que apresenta a proposta de instituição da REPCT e de criação dos IFETs, e da já citada Lei nº. 11.892/2008, compõem os marcos legais dos IFETs no país. Amorim (op. cit.) realizou uma detalhada análise sobre os referidos documentos e ressalta que não há diferenças significativas entre eles, porém, fica clara uma estreita vinculação dos IFETs com o mercado, “e, para atendê-lo, devem dar prioridade à oferta de ensino técnico de nível médio, em especial integrado, à pesquisa aplicada e ao empreendedorismo e cooperativismo.” (AMORIM, 2013, p. 95)

Ainda analisando o Anais da I CONFETEC, Amorim (op. cit.) identifica nos discursos de membros do governo<sup>38</sup> realizados na plenária de abertura, os seguintes argumentos para a reorganização da Educação Profissional e Tecnológica: valorizar a Educação Profissional a partir de uma visão sistêmica de educação; organizar um projeto nacional de educação profissional tendo a verticalização do ensino como pilar; atrair a juventude para a escola; combater a evasão e a repetência escolar; promover a inclusão social; integrar a educação profissional com o desenvolvimento econômico e social; dar uma identidade efetiva à área da educação profissional; promover a integração do ensino médio e técnico e promover uma educação mais integral.

Destaca-se que em obra organizada por Caetana Juracy Resende Silva<sup>39</sup>, então coordenadora-geral de Políticas de Educação Profissional Tecnológica da SETEC/MEC, publicada em 2009, os IFETs são apresentados da seguinte forma:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do

---

<sup>38</sup> Em relação a plenária de abertura, a autora analisou os discursos dos seguintes membros do governo: Ministro da Educação, Fernando Haddad; Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco; Coordenadora Geral do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, Edna Corrêa Batistoti; e Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Luiz Augusto Caldas Pereira. A autora também analisou o discurso de representante do segmento estudantil, o Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) Tiago Franco Batista de Oliveira.

<sup>39</sup> Silva, Caetana Juracy R. (org.). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. O trecho citado consta da apresentação da obra, sendo assinado pela organizadora e por Eliezer Moreira Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica.

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. (SILVA, 2009 p. 8)

Os Conselhos Dirigentes das Escolas envolvidas na política de transformação em IFETs também se manifestaram em relação ao Decreto nº. 6.095/2007. Apresentaram considerações sobre o documento, o Conselho de Dirigentes do CEFET (CONCEFET), o Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais (CONDETUF) e o Conselho de Dirigentes de Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). Desta forma, “[...] constata-se que, enquanto o posicionamento do CONDETUF e CONEAF, é de questionamento a proposta de criação de uma ‘nova institucionalidade’; o documento do CONCEFET é de quem acata e defende a nova proposta.” (AMORIM, 2013, p. 115)

A partir da análise da manifestação do CONCEFET, Amorim (op. cit.) ressalta que este entende a criação dos Institutos Federais como um esforço do governo em destacar a educação tecnológica como instrumento para construção e resgate de cidadania, bem como de transformação social. O CONCEFET também entende que, em função da trajetória histórica das instituições federais de educação profissional, estes possuem uma identidade com as classes menos favorecidas, sendo os Institutos:

[...] uma possibilidade de oferecer diferentes traçados de formação e criar caminhos libertadores “para aqueles que não puderam realizar uma trajetória de formação acadêmica”; de atingir “comunidades antes não imaginadas”; e dialogar “com o setor produtivo no sentido de atender às exigências de formação do cidadão produtivo”. (Ibid., p.116).

Já o CONDETUF, em sua manifestação, parabeniza os esforços da SETEC/MEC em buscar melhorias na Educação Profissional, no entanto critica o fato de não ter sido convidado a participar do processo de construção da proposta para os IFETs. O documento expõe também que a oferta de novos cursos e o aumento do número de matrículas não foi acompanhado de novas vagas para docentes e técnicos-administrativos, recursos e investimento em infraestrutura. Por fim, dada a complexidade da proposta, acredita serem necessários estudos consistentes,

realizados de forma conjunta com as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O documento da CONEAF demonstra que as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) eram favoráveis à sua transformação em CEFETs, mas não em Institutos Federais. O documento destaca como positiva a interiorização da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, mas critica a unificação de instituição já existentes em IFETs, o que acabaria por subordinar umas instituições às outras. No entanto, segundo Amorim (op. cit.), o governo deixou bem clara a impossibilidade de transformação das EAFs em CEFETs, bem como o oferecimento de cursos de nível superior por aquelas que não se tornassem IFETs. Da mesma forma, o MEC iria priorizar o repasse de recursos financeiros e a capacitação/ampliação do quadro docente apenas para as escolas que se transformassem em IFETs. Assim, todas as EAFs, preocupadas com o seu futuro e pressionadas, se transformaram em um dos *campi* de IFETs.

Por fim, ressalta-se que a análise dos documentos que emanam do MEC, em contraponto com o exame de documentos elaborados pelo CONCEFET, CONDETUF e CONEAF, sugere que o processo de organização dos Institutos Federais não parece ter ocorrido de forma tão democrática como o governo quer fazer crer. Isso porque, apesar da existência de diálogo, de negociações (até porque a política se faz mediante negociações entre distintos atores com interesses diversos em jogo), houve pressão do governo para a adesão. (AMORIM, 2013, p. 128)

Assim, a lei publicada em 29 de dezembro de 2008 transforma 08 Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais, 31 CEFETs e 39 Escolas Agrotécnicas Federais em 38 Institutos Federais. Estes passam a compor a REPCT juntamente à Universidade Tecnológica do Paraná, ao Colégio Pedro II, aos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro e às 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais que não optaram pela transformação (BRASIL, 2008).

Sobre a criação dos IFETs, Amorim (op. cit.) destaca que tais institutos não são instituições propriamente novas, uma vez que a criação de um IFET poderia se dar a partir da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado, ou da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais ou Escolas Técnicas

vinculadas a Universidade, em IFETs.

Nesse sentido, pode-se postular que não há propriamente uma “criação” de Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, mas uma reorganização das escolas técnicas e profissionais para compor esses Institutos. O que figuraria na base dessa tendência, para além do aproveitamento da infraestrutura existente e da valorização das experiências consolidadas pelas instituições de educação profissional, seria a prioridade em ofertar o ensino profissional técnico de nível médio e a intenção de se consolidar no país uma rede destinada, especificamente, à oferta de educação profissional. (AMORIM, 2013, p.22)

As instituições que passam a compor a REPCT são definidas como autarquias<sup>40</sup>, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008). O art. 2º da Lei nº. 11892/2008 descreve os IFETs como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei. (BRASIL, 2008)

O art. 3º da lei em análise trata da definição da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) enquanto universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da LDBEN/96, que torna facultativa a criação de universidades especializadas por campo do saber. Silva (2009) entende tal possibilidade como positiva, pois rompe com a concepção tradicional da universidade, onde esta deve estar aberta a todas as áreas do conhecimento, constituindo-se em uma troca de diversos saberes. Os autores ainda incluem que “na prática, isto há muito não ocorre na universidade brasileira, onde a departamentalização e mesmo as

---

<sup>40</sup> A administração pública no Brasil se divide em administração pública direta e indireta. A administração pública direta é composta pela Presidência da República, Ministérios e Secretarias Especiais. A administração pública indireta é composta por órgãos com personalidade jurídica própria, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal. As autarquias são entes que compõem a administração pública indireta, criadas por meio de uma lei, com a finalidade de executar uma atribuição específica. Podem ser vinculadas à Presidência da República ou a ministérios. O patrimônio e receita são próprios, mas sujeitos à fiscalização do Estado. (BRASIL, 2014b). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/autarquias>>. Acesso em: 29 de ago. 2016.

disputas individuais ou de grupos, bem como interesses corporativos dificultam essa integração.” (Ibid., p. 29)

Já Ciavatta (2010) entende a universidade tecnológica como uma contradição em termos de universidade especializada. Para a autora, sendo a universidade uma instituição que pretende abrigar uma diversidade de saberes, entende que esta não pode voltar-se apenas aos saberes tecnológicos, nem exclusivamente à saberes científicos das ciências que dão sustentação às tecnologias (ciências da natureza, física, química e etc.). Ciavatta (op. cit.) ainda questiona a quem servem as universidades tecnológicas. Ressaltando que este modelo de universidade é uma realidade em muitos países de capitalismo central, a autora interroga: “O que significa ser uma instituição universitária tecnológica pública em um país de capitalismo dependente dos centros hegemônicos como o nosso?” (Ibid., p. 162).

Ao mesmo tempo em que cabe interrogar quem se apropria do conhecimento produzido e da formação oferecida por esta instituição, importa também identificar se a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica não seria uma forma de ter reconhecida sua competência acadêmico-científica e também atender a uma aspiração de grande parcela da sociedade que almeja um título de nível superior. Ao analisar as finalidades e objetivos dos IFETs, identifica-se que esta parece ser uma tarefa também dos IFETs, que, embora não sejam considerados universidades, dão ênfase nas atividades de pesquisa e ofertam cursos de nível superior.

A Lei nº 11.892/2008 define finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, dispostos em seus artigos 6º e 7º. Analisando-os, observa-se uma ênfase destinada aos seguintes aspectos: a) *verticalização do ensino*, haja vista as finalidades de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; b) *realização da pesquisa aplicada*, considerando o exposto nos incisos V e VIII do art. 6º - apontam que os IFETs devem se constituir em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em particular, de ciências aplicadas e que devem realizar e estimular a pesquisa aplicada – e no inciso III do art. 7º, que aponta como um dos objetivos destas instituições, realizar

pesquisa aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; e c) *integração de suas atividades ao desenvolvimento local e regional*, dispondo entre suas finalidades que a oferta da educação profissional e tecnológica deve visar a inserção de seus egressos em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; deve também pensar soluções técnicas e tecnológicas adaptadas às demandas sociais e peculiaridades regionais e orientar sua oferta na direção da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Traz ainda em seus objetivos, o estímulo e o apoio a processo educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008)

Sobre os objetivos citados, entende-se ser necessário problematizar a utilização do termo “emancipação” aliado ao termo “cidadão”. Cabe destacar a diferenciação conceitual entre emancipação política e emancipação humana, tal qual exposta por Marx (2007):

A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, de outro, a cidadão do estado, a pessoa moral. [...] Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, em ser genérico, [...] somente então se processa a emancipação humana (Ibid., p. 41).

Esclarecendo um pouco mais sobre esta diferenciação, Tonet (2012) aponta que:

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos - de serem efetivamente sujeitos de sua história. Como o capital é o sujeito fundamental da atual forma de sociabilidade – nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens - a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital. (Ibid., p. 35)

Tonet (op. cit.) explica ainda que a cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é a compra e venda da força de trabalho. Nesta relação de compra e venda, trabalhador e capitalista são tidos como indivíduos livres,

iguais e proprietários (o primeiro detém a força de trabalho e o segundo, os meios de produção). Mas, à medida que esta relação acontece, evidencia-se seu caráter desigual.

O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é forma política de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana. (TONET, 2012, p. 43)

Neste sentido, Tonet (op. cit.) afirma a impossibilidade de estruturar uma educação para a emancipação humana em uma sociabilidade capitalista. Porém, indica que a viabilidade de realização de atividades educativas que apontem no sentido da emancipação, que implica em atividades que orientem para uma formação radicalmente crítica, entendida como uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento.

Assim, sem menosprezar a importância da cidadania no que se refere à conquista de direitos e o progresso que esta significou para a humanidade, Tonet (op. cit.) entende que:

[...] toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor forma política de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. (Ibid., p. 37)

Faz-se fundamental, desse modo, sinalizar possíveis contradições e insuficiências identificadas e existentes nos referidos conceitos registrados nos documentos analisados, sendo importante a explicitação de sua base teórica e epistemológica para que se possa compreender sua exequibilidade.

O art. 8º também merece ser destacado, pois estabelece referenciais de atendimento na oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, exigindo uma atuação mínimo dos Institutos Federais neste quesito. Fica, então, definido que os IFETs deverão garantir, em cada exercício, a oferta de, no mínimo, 50% de suas vagas para cursos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, e 20%, para

cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, em especial nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Este item demonstra claramente a priorização do ensino médio integrado ao ensino técnico, bem como explicita uma preocupação de tal política com a formação de professores para a educação básica.

Silva (2009), fazendo uma alusão ao Decreto nº. 2.208/97, que extinguiu a oferta do ensino médio de forma integrada ao ensino técnico, aponta que “[...] há uma diferença de postura em relação ao período recente quando o governo coibiu esta forma de oferta. A lei prioriza a forma integrada, mas não a torna exclusiva, respeitando as características regionais e institucionais.” (p. 46)

No entanto, Amorim (2013) ressalta que a simples possibilidade de oferta do ensino médio integrado não significa o comprometimento com esta modalidade de ensino. A autora indica que a coexistência de cursos de ensino médio integrado e cursos técnicos separados na mesma instituição se mostra então contraditória, contribuindo para um reforço da dualidade histórica entre formação profissional e formação geral. Outra contradição apontada por Amorim (op. cit.) é a oferta preferencial do ensino integrado convivendo com a adoção de outros programas, como o PRONATEC, que enfatiza o ensino técnico e aligeirado. “São coexistências contraditórias que podem afetar a ‘nova institucionalidade’ dos IFs, comprometendo a integração entre formação geral e técnica.” (Ibid., p. 136)

Em que pese as críticas em relação aos IFETs, observa-se que há um nítido investimento governamental na reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, considerando que a implantação dos IFETs é recente, datando de menos de 10 anos, compartilha-se do que diz Otranto (2010) ao analisar a criação e a implementação dos IFETs:

O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. (Ibid., p. 107)

Cabe agora, então, analisar os desdobramentos da criação dos IFETs no estado do Paraná, a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade

Federal do Paraná em Instituto Federal.

## 2.2 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)

O Instituto Federal do Paraná, assim como os demais IFETs, foi criado a partir da Lei nº. 11.892/2008. Sua constituição se deu a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>41</sup> em Instituto Federal. O IFPR inicia suas atividades pelo *Campus* Curitiba. Na sequência, foram criados os *campi* de Paranaguá e Foz do Iguaçu.

Como definido na Lei nº. 11.892/2008, o IFPR é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria, exceto no que diz respeito à pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. A estrutura organizacional do IFPR está definida em seu Estatuto<sup>42</sup> e é composta por órgãos colegiados<sup>43</sup>, reitoria e *campi* (considerados sedes para fins de legislação educacional). A reitoria do IFPR está localizada na cidade de Curitiba, sendo composta por gabinete do reitor, assessorias especiais, 05 pró-reitorias<sup>44</sup>, diretorias sistêmicas, auditoria interna, procuradoria federal e ouvidoria.

Atualmente, o IFPR possui 20 *campi* e 05 *campi* avançados por todo

---

<sup>41</sup> A Escola Técnica da UFPR tem suas origens na *Escola Alemã*, criada em 1869, pela Comunidade Alemã na cidade de Curitiba, com o objetivo de atender os filhos de alemães ali instalados. Em 1914, a Escola Alemã foi nacionalizada e passou a se chamar Colégio Progresso. Em 1936 é criado o Curso Comercial, sendo considerado o ponto de partida da história do IFPR. A instituição se rompe em 1938 e o patrimônio e os alunos do Colégio são incorporados a diversas instituições de ensino, encerrando suas atividades em 1943. A maior parte dos bens fica para a Faculdade de Medicina do Paraná, pertencente a UFPR. Em 1942, o Curso Comercial, agora denominado *Academia de Comércio Progresso*, passa a ser dirigido pela Faculdade de Direito da UFPR, sob a denominação Escola Técnica de Comércio. Anos mais tarde, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à UFPR, sob a denominação de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. Até que em 1990, passar a chamar-se Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. (IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/historia/>>. Acesso em: 30 de ago. 2016).

<sup>42</sup> Resolução nº 13/2011-CONSUP, retificado pela Resolução nº 39/2012-CONSUP, Resolução nº 02/2014-CONSUP e Resolução nº 02/2015-CONSUP

<sup>43</sup> São órgãos colegiados do IFPR: Conselho Superior (CONSUP), Colégio de Dirigentes (CODIR), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho de Administração e Planejamento (CONSAP) e Conselho de Dirigentes do Campus (CODIC). (IFPR, 2015a)

<sup>44</sup> São Pró-Reitorias do IFPR: Pró-Reitoria de Ensino (PROENS); Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN); Pró-Reitoria de Administração (PROAD); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI).

o Estado do Paraná, conforme Figura 1.

**Figura 1** – Localização das Unidades do IFPR



**Fonte:** Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

Segundo dados da página eletrônica institucional<sup>45</sup>, o IFPR contempla mais de 23 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e à distância, oferecendo 39 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade à distância.

O INFO (Portal de Informações do IFPR)<sup>46</sup> traz também informações detalhadas sobre estudantes, quadro de pessoal, infraestrutura e informações financeiras. A seguir, serão expostos alguns dados extraídos deste Portal, atualizados em agosto de 2016, referentes ao número de estudantes (Tabela 3) e ao número de servidores (Tabela 4).

Analisando a Tabela 3, observa-se expressivo crescimento do número

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em 30 de set. 2016.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso em 30 de ago. 2016.

de estudantes em 4 anos, 54,18% de aumento no número de estudantes em cursos presenciais em 2016, em relação ao ano de 2013<sup>47</sup>.

**Tabela 3** – Número de estudantes matriculados nos *campi* do IFPR nos anos de 2013 a 2016

<b>Campus</b>	<b>Hoje</b>	<b>2015</b>	<b>2014</b>	<b>2013</b>
Assis Chateaubriand	439	332	301	318
Campo Largo	544	397	343	236
Capanema	63	32	0	0
Cascavel	210	161	77	33
Colombo	109	40	0	0
Curitiba	2.540	3.425	2.419	2.407
Foz do Iguaçu	562	468	477	448
Irati	287	219	179	165
Ivaiporã	467	362	241	158
Jacarezinho	526	464	567	397
Jaguariaíva	83	44	0	0
Londrina	566	526	401	379
Palmas	2.159	1.876	1.372	1.754
Paranaguá	852	772	439	594
Paranavaí	572	479	282	241
Pinhais	157	80	0	0
Pitanga	75	38	0	0
Telêmaco Borba	637	472	407	301
Umuarama	431	299	191	236
União da Vitória	77	40	0	0
<i>Campi Avançados</i>	435	173	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>11.821</b>	<b>10.699</b>	<b>7.696</b>	<b>7.667</b>

**Fonte:** INFO – Portal de Informações do IFPR. Observação: Alunos em curso, modalidade presencial, apenas para cursos técnicos e superiores. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

Cabe ressaltar que a partir de 2015, o processo seletivo para ingresso no IFPR aumentou para 80% o número de vagas destinadas para cotas de inclusão. No último Processo Seletivo do IFPR, estas cotas foram: I- 60% de vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e

<sup>47</sup> Considerando o tema da presente pesquisa, cabe destacar que a alocação de recursos para a assistência estudantil não ocorreu na mesma intensidade. O Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) de 2013, indica recursos na ordem de R\$ 7.505.722,00 destinados à auxílios aos estudantes. Já o PDO 2016, aporta R\$ 9.081.026,00 neste tipo de auxílio, o que significa um aumento de apenas 20,98% em relação ao ano de 2013. No próximo capítulo a questão dos recursos da assistência estudantil será abordada mais detalhadamente.

Adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Esse percentual foi distribuído da seguinte maneira: a) 50% para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, b) 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; II- 10% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos; III- 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas; IV- 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma reservadas aos candidatos com deficiência, ficando 20% das vagas ofertadas para cada curso e turma para concorrência geral (IFPR, 2015d).

Em anos anteriores, o Instituto destinava 70% para este fim. Considerando que a maior parte dos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR define como prioritário o atendimento a estudantes com renda *per capita* familiar de até 1,5 salários mínimos, acredita-se que a ampliação do número de vagas no processo seletivo para cotas sociais fez ampliar o número de estudantes demandando por este tipo de ação do IFPR. Este assunto será abordado no próximo capítulo.

Ainda em relação a Tabela 3, observa-se que a mesma não faz referência a estudantes concluintes, portanto, não se tem a informação sobre quantos destes estudantes realmente finalizaram seus cursos. Entende-se ser este um importante fator a ser considerado, visto que a garantia do acesso à instituição de ensino não é sinônimo de permanência e conclusão do curso.

Destaca-se que em 2010, o IFPR celebrou com a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o Termo de Acordo de Metas e Compromissos para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais. Este define como

meta o percentual de 80% de estudantes concluintes em 2016<sup>48</sup> (BRASIL, 2010a).

Na Tabela 4, observa-se que o número de docentes é 39,32% maior que o número de técnicos administrativos. Aqui ressalta-se que o mesmo Termo de Acordo de Metas e Compromisso citado anteriormente define como meta, o alcance da relação de 20 estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor<sup>49</sup>. Observa-se, então, que o referido documento se torna norteador das ações do IFPR, visto que sua assinatura impõe obrigações à instituição para a continuidade no repasse de recursos. Este Termo possui vigência de 12 anos a contar da data de sua assinatura.

**Tabela 4 – Número de servidores do IFPR no ano de 2016**

<b>Servidores</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual (%)</b>
Docentes	1.116	58,2
Técnicos Administrativos	801	41,8
<b>TOTAL</b>	<b>1917</b>	<b>100</b>

**Fonte:** INFO – Portal de Informações do IFPR. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

Em 2009, é elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR, relativo ao período de 2009 a 2013 (IFPR, 2009b). Este documento, além de traçar objetivos e metas para a instituição, atende a alínea a, inciso II do art. 15 do Decreto nº. 5.773/2006, que estabelece o PDI como um dos documentos que devem ser apresentados no pedido de credenciamento de instituição de ensino superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a). No próximo item será exposto sobre o PDI vigente na instituição, PDI 2014-2018.

<sup>48</sup> O Termo de Acordo de Metas e Compromissos define o seguinte índice de eficácia para a instituição: “Alcance de meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.” (BRASIL, 2010a, p. 3)

<sup>49</sup> Para o cálculo desta relação, cada professor de Dedicção Exclusiva (D.E.) ou com carga horária de 40 horas será contabilizado como 1 e os professores com carga horária de 20 horas, serão contabilizados como meio. (op. cit.)

### 2.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014-2018)

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR 2014-2018 é definido pela instituição como “um instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.” (IFPR, 2014d, p. 11). Segundo este documento, a sua construção se deu de forma coletiva, havendo a participação de servidores técnico-administrativos e docentes, discentes e representantes da comunidade (op. cit.).

Ressalta-se que o referido documento buscava a consonância de suas ações ao atendimento do Decreto n. 5.773/2006<sup>50</sup> e também da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE). Em agosto de 2014, foi apresentado aos Pró-Reitores e Diretores-Gerais de Campi, o documento preliminar do PDI. No mês seguinte, o documento foi posto em Consulta Pública por 30 dias, sendo finalizado em outubro de 2014.

Os elementos exigidos nas normativas citadas são detalhadamente expostos no PDI 2014-2018. Neste trabalho são destacados alguns aspectos considerados importantes para a pesquisa que ora se apresenta, tais como missão, visão e valores da instituição<sup>51</sup> e diretrizes organizacionais. Atenção especial foi

---

<sup>50</sup> O Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O seu artigo 16 define que devem constar no PDI os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas [...]; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas [...]; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (BRASIL, 2006a).

<sup>51</sup> Para conceituar *missão, visão e valores*, recorre-se aqui a autores da área da Administração. Embora

destinada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Como dito anteriormente, o PDI também tem por objetivo atender ao PNE 2014-2024. Das 20 metas definidas neste PNE para a área de educação, 12 se aplicam ao IFPR<sup>52</sup> e estão expostas no PPI, que será analisado em subitem do presente capítulo dada a relevância para a pesquisa. Contudo, não são definidas metas do IFPR para atendimento ao PNE. O PDI apenas indica em quais itens do documento encontram-se o referido atendimento. Ademais, a partir da leitura dos itens indicados, observou-se que não está descrito de forma explícita como serão atingidas as metas do PNE<sup>53</sup>.

O PDI 2014-2018 define como missão do IFPR:

Promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. (IFPR, 2014d, p. 25)

A visão do IFPR é definida pelo documento como: “Ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” (ibid., p. 25) e seus valores:

---

estes tratem estes temas em âmbito empresarial e o IFPR não se constitua enquanto empresa, observa-se que adoção de tais termos em seu PDI conectam esta instituição com este universo da Administração. Assim, destaca-se que, segundo Chiavenato (2000) toda organização foi criada para atender a alguma finalidade, seja oferecendo algum produto ou serviço à sociedade. A missão é esta finalidade. “[...] a missão é a própria razão de ser e de existir a organização e qual é o seu papel na sociedade.” (ibid., p. 49). Ainda segundo o autor, a missão não é estática ou definitiva, podendo ser reformulada ao da existência da organização. Já a visão é entendida por Chiavenato como a imagem que a organização define a respeito de seu futuro. A visão indica o que a organização gostaria de ser dentro de um determinado período de tempo. “Enquanto a missão trata da filosofia básica da instituição, a visão serve para mirar o futura que se deseja alcançar.” (ibid, p. 50). Tamayo (1998) compreende os valores organizacionais como princípios ou crenças, compartilhados por membros da organização, que orientam o seu funcionamento. “Eles expressam opções feitas pela empresa, através de sua história, preferências por comportamento, padrões de qualidade, estruturas organizacionais, estratégias de gerenciamento etc.” (Ibid., p. 57)

<sup>52</sup> As 12 metas citadas referem-se às metas 3, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16 e 19 do PNE. Para mais detalhamento ver: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** [Edição extra], Brasília, 26 de jun. 2014, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>. Acesso em: 19 de ago. 2016. 2014a.

<sup>53</sup> Acredita-se que foge aos objetivos deste trabalho a realização de análise detalhada do PDI para identificação das ações para atendimento ao PNE, visto que as mesmas não estão claras no referido documento.

- Educação de qualidade e excelência;
- Eficiência e eficácia;
- Ética;
- Pessoas;
- Sustentabilidade;
- Visão sistêmica;
- Qualidade de vida;
- Diversidade humana e cultural;
- Inclusão social;
- Empreendedorismo e inovação;
- Respeito às características regionais;
- Democracia e transparência. (IFPR, 2014d, p. 25)

Como desdobramento da missão, visão e valores, o PDI informa as diretrizes organizacionais do IFPR. Estas são entendidas como a síntese do desejo maior da instituição e funcionam como mecanismos orientadores e canalizadores da formação dos objetivos estratégicos, das decisões e do desencadeamento das ações. São elas:

- Promover a cultura multi câmpus e pluricurricular com trabalho em rede, baseado nos princípios éticos;
- Promover a inclusão: acesso, permanência, êxito na inserção sócio-profissional e formação de novos empregadores;
- Desenvolver a pesquisa, a extensão e inovação de forma articulada com o ensino para a promoção de processos educacionais de qualidade de educação profissional verticalizada;
- Formação e qualificação integral do cidadão, na perspectiva reflexiva, criativa, investigativa, cultural, social e ética;
- Indução à criação de áreas de referência para a oferta de cursos, pesquisa, extensão e inovação para cada Câmpus;
- Desenvolvimento de relações interinstitucionais;
- Ser uma instituição democrática e participativa, promovendo a integração com a comunidade;
- Consolidar a gestão e a infraestrutura baseada na sustentabilidade nos aspectos físicos e lógicos levando à excelência;
- Consolidar o modelo de gestão de pessoas; e
- Divulgar o ensino profissional como foco do IFPR. (Ibid., p. 146)

O que se observa, então, é uma estreita vinculação do PDI 2014-2018 com o discurso governamental apresentado na I CONFETEC sobre Educação

Profissional e Tecnológica. E não podia ser diferente, visto que o IFPR está inserido na política que traz a já citada “nova institucionalidade” para a Rede de Educação, Científica e Tecnológica.

### 2.2.2 O Projeto Pedagógico Institucional do IFPR

A partir da promulgação da LDBEN/96, a elaboração e execução de uma proposta pedagógica torna-se uma exigência aos estabelecimentos de ensino, devendo sua elaboração contar com a participação de todos os envolvidos na instituição. Sobre este aspecto, Gandin e Gandin (2002), embora destacando o enfoque equivocado desta lei no Brasil<sup>54</sup>, ressaltam que neste momento, pela primeira vez, o pensamento educacional brasileiro, refletido na LDBEN/96, reconhece o planejamento como ferramenta mais importante que o regimento para a implementação de processos pedagógicos.

Para os autores, elaborar uma proposta pedagógica significa trabalhar com planejamento, sendo este compreendido como um processo científico de intervenção na realidade. Este planejamento deve ser constituído por três momentos:

[...] a indicação de um horizonte, de um referencial que sirva de guia; um diagnóstico que julgue a prática, à luz deste referencial; e uma proposta de práticas concretas decorrentes, para um tempo determinado. (GANDIN e GANDIN, 2002, p. 17)

Veiga (2000) destaca ainda o entendimento de que um projeto pedagógico remete à organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo esta indissociável de sua dimensão política.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais

---

<sup>54</sup> O equívoco indicado pelos autores refere-se ao fato de que a LDBEN/96, sendo necessária para estabelecimento de regras de administração de ensino (divisão de responsabilidades entre esferas de governo e distribuição de recursos, por exemplo), acaba adentrando no debate pedagógico, o que, para os autores, é tarefa dos profissionais da educação (GANDIN e GANDIN, 2002).

e coletivos da população majoritária. (Ibid, p. 13)

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFPR consta do PDI 2014-2018, ocupando boa parte do documento (119 páginas de um total de 329), sendo assim definido:

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal do Paraná - IFPR constitui o documento institucional que orienta práticas pedagógicas no âmbito do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Inovação. Apresenta, também, as principais concepções que permeiam o trabalho dos profissionais da educação, bem como circunscreve, de maneira ampla, o debate sobre a característica principal do IFPR, qual seja, a de ser uma Instituição de Ensino criada para a inclusão. O PPI representa um instrumento político, filosófico, teórico-metodológico, a partir do qual as ações para o ensino devem ser discutidas. (IFPR, 2014d, p. 27)

Como visto anteriormente, o PPI também é uma exigência do Decreto nº. 5.77/2006, vindo a atender a necessidade de definição das ações do IFPR consoantes ao Plano Nacional de Educação (PNE) do de 2014-2024.

O PPI aponta como um desafio institucional a constituição de uma nova identidade escolar que:

[...] enraizada na história, se projete para o futuro como protagonista de transformações, refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização. (IFPR, 2014d, p. 28)

Segundo o PPI, decorrente da constituição de uma identidade, outro aspecto é apontado como desafio: a formação de professores com o perfil do IFPR. Assim, o PPI destaca que o corpo docente deve estar preparado para propor novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e que estimulem a autonomia do estudante (IFPR, 2014d).

O PPI aponta que, no processo de construção identitária do IFPR, faz-se necessário considerar o entrelaçamento de aspectos da territorialidade e das dimensões culturais, históricas e econômicas onde se localiza o IFPR.

O compromisso com o desenvolvimento regional sustentável, o estudo dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco no desenvolvimento de saberes tecnológicos, são atribuições de uma gestão participativa, que se

preocupa com a inclusão, tendo em vista o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e culturais que decorrem da dinâmica regional, sempre compreendida em suas relações com a dinâmica mundial. (Ibid., p. 29)

Assim, considera-se que os fatores de desenvolvimento local e regional devem ser considerados ponto de partida para o planejamento das ações dos diferentes *campi*. Tal planejamento e suas ações devem estar explícitos nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada *campus*.

Ao tratar de sua dimensão político-pedagógica, o PPI coloca-se em “uma perspectiva *omnilateral* de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social”. Adota “uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”, em uma “concepção de uma educação para a inclusão e para a transformação, comprometida com o desenvolvimento humano por meio do trabalho.” (IFPR, 2004d, p. 30)

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (Ibid., p. 30)

O trecho acima destacado apresenta os conceitos de politecnia e educação omnilateral, que se entende necessitarem de melhor elucidação. Para esta tarefa, apropriou-se de estudo realizado por Ciavatta (2014).

Ciavatta (op. cit.) aponta que, etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”, ressaltando que no Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia, como por exemplo, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Contudo, destaca também que o termo politecnia também foi utilizado no sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, citando o exemplo da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz)<sup>55</sup>. Assim, Ciavatta

---

<sup>55</sup> Para mais detalhes sobre a concepção de educação presente na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, ver Frigotto, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais e capitalistas. In: **Revista Trabalho. Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 67-82, 2009.

(op. cit.) ressalta que na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes. Referindo-se a politecnia, a autora destaca que “sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (Ibid., p. 190).

Embora tenha havido muitas derrotas devido às políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000, Ciavatta (op. cit.) reconhece que:

[...] preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da educação politécnica como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas. (CIAVATTA, 2014, p. 190)

Continuando a abordagem sobre a dimensão político-pedagógica do PPI do IFPR, este destaca princípios e concepções que balizam as ações pedagógicas da instituição. Assim, o PPI traz o seu entendimento sobre *educação profissional e tecnológica*.

A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto categoria de formação integral, pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade. (IFPR, 2014d, p. 31)

E complementa:

A educação profissional e tecnológica que se almeja para o futuro, não está relacionada somente à mão de obra, mas a uma práxis humana em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade. O que se pretende é que a educação e, por sua vez, a escola estejam relacionadas ao mundo do trabalho como a garantia à existência humana. (Ibid., p. 32)

Para analisar as concepções expostas, utiliza-se do estudo de Tonet (2006) sobre conceito de formação integral do homem. Para o autor, este tipo de formação é uma impossibilidade absoluta na sociabilidade capitalista. Isto porque entende que uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, ou seja, é necessário que o indivíduo singular se torne membro do gênero humano, o que se dá a partir da apropriação de bens materiais e espirituais. Qualquer obstáculo para esta apropriação é um impedimento para o seu desenvolvimento pleno enquanto ser integralmente humano. Assim, Tonet (op. cit.) afirma que a formação humana integral só tem condições de existência a partir da supressão do capital, visto que este exclui a maioria da população do acesso à riqueza socialmente produzida.

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. (TONET, 2006, p. 14)

Tonet (op. cit.) aponta ainda que, não por acaso, a sociedade burguesa incluiu a preparação para o trabalho como parte da formação integral, mas, descortinando elementos superficiais e ideológicos, o que se observa é que esta formação é, na verdade, formação de mão-de-obra do capital.

Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital. (Ibid., p. 13)

Tonet (op. cit.) não desacredita em uma possível articulação entre educação e formação humana. Contudo, indica ser necessário romper com uma visão ideal da educação e passar a operar a partir da realidade objetiva.

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos

que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela. (TONET, 2006, p. 15)

Esta forma idealista da educação, desconectada da realidade objetiva, traz consigo algumas consequências. Tonet (op. cit.) afirma que a educação foi “sequestrada” na sociedade de classes, no sentido de que sua atuação se dá de acordo com os interesses da classe dominante. Dessa forma, as causas dos insucessos da formação integral proclamada não são procuradas na raiz da sociabilidade burguesa (o capital), mas em outros fatores, como má administração, falta de recursos, desinteresse, dentre outros. Assim, Tonet (2006) considera inútil conceituar ou querer efetivar uma educação voltada para a formação integral dentro da sociabilidade burguesa. O que ele considera possível são atividades educativas, e não a educação como um todo, comprometidas com a construção de uma outra sociabilidade humana onde a educação integral tenha condições para sua efetivação. Para o desenvolvimento destas atividades educativas, deve-se primeiramente, ter claro os fins que se deseja atingir.

Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. Com isto queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Considerando o descrédito em que caíram, nos dias de hoje, as idéias de socialismo, comunismo, emancipação humana, superação do capitalismo, pode-se imaginar a imensidade da tarefa que se apresenta já nesse simples momento. (Ibid., p. 19)

Além disso, importa, para esta tarefa, conhecer a realidade social concreta e desenvolver atividades que incentivem à participação ativa nas lutas sociais por uma transformação da sociedade e não apenas pela cidadania (TONET, 2006).

Um outro princípio trazido na dimensão político-pedagógica do PPI do IFPR é o do *trabalho como princípio educativo*. O documento define o trabalho como o princípio da sobrevivência humana, entendendo-o como primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. E, ao contrário dos animais, que se adaptam

à natureza, o homem a submete às suas necessidades, sendo esta uma ação intencional. Logo, o homem utiliza de sua capacidade de “pensar”, e não apenas a instintiva como os animais, para lançar mão dos recursos disponíveis da natureza em seu benefício. (IFPR, 2014d)

Dessa forma, o IFPR entende que o trabalho como princípio educativo:

[...] organiza a base unitária do ensino, justifica a formação específica para o exercício de profissões, possibilita a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional e viabiliza a compreensão do papel dos sujeitos no mundo do trabalho. A formação para o mundo do trabalho considera as dimensões históricas, sociais, ideológicas e também as subjetivas que estão presentes na atividade teórico-prática do trabalho. (Ibid., p. 33)

Neste sentido, considera-se relevante tratar de alguns aspectos da relação entre trabalho e educação. Saviani (2007) descreve trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” (p. 152). Assim, compreende que a existência humana não é uma dádiva natural concedida ao homem, mas sim que esta é produzida pelo próprio homem, sendo, então produto do seu trabalho, Saviani destaca que o homem não nasce homem, ele forma-se homem.

Ele [homem] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Ibid., p. 154)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (20--?) também destacam que considerar o trabalho como princípio educativo vai além de sua dimensão pedagógica. Para os autores, a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica, porque inerente ao ser humano e, conseqüentemente, ético-política, entendendo o trabalho como direito e como dever.

Segundo os autores citados, na base da construção de um projeto unitário de educação integral dos trabalhadores que vise superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, conforme prescrito no PPI do IFPR,

deve estar a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico e no seu sentido histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. [...] Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho produtivo. (CIAVATTA e RAMOS, 20--? p. 13)

Observa-se, assim, que a concepção trazida no PPI sobre o trabalho como princípio educativo dialoga com os referenciais teóricos apresentados, mostrando coerência e pertinência com as elaborações desenvolvidas pelos autores citados.

Destaca-se, ainda, mais um princípio contido no PPI que merece ser debatido, o da *educação para a emancipação humana*. Para tratar deste tópico, o PPI utiliza-se do referencial teórico oferecido por Paulo Freire<sup>56</sup>. O PPI afirma que ensinar é respeitar a natureza humana, para a qual o ensino dos conteúdos não deve ocorrer desatento ao caráter formador do estudante. Ressalta que a proposta pedagógica do IFPR considera o estudante o centro da prática educativa, e, por isso, reconhece seus saberes prévios. Além disso, entende que a participação do estudante no processo ensino-aprendizagem, trazendo para si responsabilidades pela sua formação, contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e emancipação (IFPR, 2014d).

[...] o docente e o estudante têm papel fundamental na criação e na condução de estratégias de aprendizagens diferenciadas, considerando as diversidades presentes nas situações de ensino-aprendizagem. A participação do estudante, neste processo, permite que o pensamento se organize a partir da relação com o outro e com o mundo. E, ao compreender o mundo, pode apropriar-se do conhecimento. Por esse viés, o estudante desenvolve responsabilidades no seu processo formativo e a apropriação do conhecimento representa boa parte dessa autonomia, possibilitando uma

---

<sup>56</sup> Paulo Freire é citado no PPI a partir de sua obra **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

educação para a emancipação. (IFPR, 2014d, p. 33)

Sobre o respeito aos saberes prévios dos educandos, cabe ressaltar que Freire (2015) destaca a importância de respeitar, sobretudo, os saberes das classes populares e, para além disso, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Ibid., p. 32)

Freire (op. cit.) afirma que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que pode ser concedido ou não. Complementa que a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, um vir a ser. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (Ibid., p. 103)

Tratando especificamente da categoria *emancipação humana*, Ambrosini (2012) argumenta que Paulo Freire elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada. Ambrosini (2012) aponta que, dentro da proposta de Paulo Freire, emancipação ganha o significado de *humanização*, que se opõe e luta contra a desumanização. Para o autor, emancipação em Paulo Freire deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, para se tornar uma tarefa educacional, direcionada para a práxis pedagógica. Nessa perspectiva, “o caminho da emancipação humana por meio do resgate de sua verdadeira humanização é tarefa histórica do ser humano e está situada num contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais.” (Ibid., p. 51)

O PPI parece pretender ser este o sentido do seu processo educativo,

visto que indica que este:

[...] proporcionar aos estudantes elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas da sociedade contemporânea. Prepara sujeitos conscientes e críticos da realidade sociopolítica e cultural, não apenas para ocuparem postos no mercado de trabalho, mas também capazes de compreender o contexto do mundo do trabalho e suas relações, e posicionar-se criticamente sobre esta realidade. (IFPR, 2014d, p. 34)

O PPI do IFPR trata também de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como de políticas desenvolvidas para acesso e permanência com vistas à inclusão social.

No que se refere a políticas de ensino, o IFPR adota como política macro de ensino a implementação da Educação Profissional e Tecnológica a partir da qual são propostas políticas de apoio, ações e metas, a fim de viabilizar o acesso, a permanência e o êxito aos estudantes. São políticas estruturantes no âmbito do ensino: fortalecimento do ensino médio integrado; organização de cursos a partir de itinerários formativos<sup>57</sup>; fortalecimento das licenciaturas e ampliação da pós-graduação; estruturação curricular<sup>58</sup>; assistência estudantil; desenvolvimento de coleções das bibliotecas.

As políticas de pesquisa e extensão do IFPR são planejadas e coordenadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e Inovação (PROEPI), e são desenvolvidas em 5 eixos<sup>59</sup>: identidade tecnológica; pesquisa orientada; programas

---

<sup>57</sup> “De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, um itinerário formativo representa o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.” (IFPR, 2014d, p. 43)

<sup>58</sup> A política de estruturação curricular prevê a constituição da Comissão de Currículo, com objetivo de conhecer, refletir e propor um novo modelo de organização curricular. Atualmente, a organização curricular atual no IFPR está pautada num modelo disciplinar que privilegia o domínio específico e compartimentado das áreas. São mais valorizadas as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa em detrimento de outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral. Percebendo que esse modelo compartimentado não atende completamente às necessidades do sujeito contemporâneo, tampouco ao compromisso da Instituição com a formação integral, é que o IFPR coloca a estruturação de currículo como política estruturante no âmbito do ensino (IFPR, 2014d).

<sup>59</sup> Para mais detalhes sobre cada eixo componente das políticas de pesquisa e extensão, ver **Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2014-2018**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

especiais; empreendedorismo inovador e extensão social e tecnológica. As ações da PROEPI são desenvolvidas em colaboração com as Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada *campus*.

Antes de tratar sobre as políticas destinadas ao acesso e permanência com vistas à inclusão social, considera-se relevante a problematização do termo *inclusão social*, que, como exposto anteriormente, também é um dos valores do IFPR, de acordo com o PDI (2014). Para isso é necessária a compreensão do que vem sendo chamado de exclusão social. Neste sentido, entende-se que não existe exclusão, mas sim um conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas gerados por uma inclusão precária e instável, marginal (MARTINS, 1997).

O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo. Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos. (Ibid., p. 26)

Martins (op. cit.) esclarece que o que se chama hoje de *excluídos* são originariamente os *pobres*, que também foram chamados de *marginalizados*. A palavra exclusão é um pseudoconceito que acoberta o que seria o pobre de uma fase anterior da sociedade (ibid.). Para desmistificar o uso equivocado do termo *exclusão*, o autor lembra que esta nasce com a sociedade capitalista, pois é da própria lógica do capitalismo excluir a todos para incluir de acordo com suas regras.

Por que agora nós todos percebemos a exclusão e antes não percebíamos? Provavelmente, porque antes, logo que se dava a exclusão, em curtíssimo prazo, se dava também a inclusão: os camponeses eram absorvidos pela indústria, logo em seguida. A exclusão não tinha visibilidade como exclusão porque eles eram excluídos e reincluídos [...] O problema da exclusão começou a se tornar visível nos últimos anos porque começa a demorar muito a inclusão: o tempo que o trabalhador passa a procurar trabalho começou a se tornar excessivamente longo e frequentemente o modo que encontra para ser incluído é um modo que implica certa degradação. (Ibid., p. 32)

Em um outro estudo, Martins (2002) ainda destaca que o discurso da exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema e, portanto, dificilmente se perceberá nestes, um discurso anticapitalista, embora possa ser um discurso socialmente crítico. Portanto, Martins (op. cit.) considera exclusão e

excluídos como categorias conservadoras, posto que não tocam nas contradições que permeiam a sociedade capitalista. O discurso dos integrados é para integração dos excluídos à mesma sociedade que os exclui.

Nem por isso a preocupação com a exclusão social é ilegítima. Ela indica a intuição de um direito da sociedade, o da sociedade definir, através de seus valores dominantes, modo como os “excluídos” devem ser “incluídos” [...] A questão parece ser, portanto, a de que os militantes da causa da “inclusão” assumam abertamente o seu conservadorismo, a sua luta como luta de agentes de controle social, de afirmação dos valores que definem *o que a sociedade deve ser* e não necessariamente *o que pode ser*. (MARTINS, 2002, p. 46)

O que se quer salientar com as análises expostas é que falar em *inclusão social* é camuflar o que é inerente à sociabilidade capitalista. Todos fazem parte de sua engrenagem, sendo uns integrados a ela com a possibilidade de se apropriar da riqueza socialmente produzida, outros, incluídos perversamente, pois a estes a inclusão é limitada e, na maior parte das vezes, limitada à esfera do consumo, que ainda assim, é precário.

Retomando o debate sobre as chamadas políticas destinadas ao acesso e permanência com vistas à inclusão social do IFPR, o PPI afirma que a instituição implementa a reserva de vagas para ingresso na instituição. Para tanto, o IFPR tem como base, principalmente, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711; a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam os documentos supracitados; e a Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. O sistema de cotas para inclusão social implementado pelo IFPR em seu processo seletivo foi detalhadamente descrito na nota de rodapé nº. 11 do presente trabalho.

Cabe destacar que o ingresso de estudantes no IFPR se dá por processo seletivo próprio. Para ingresso em cursos de nível superior, também é possível o ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). No caso dos cursos

de Licenciatura, parte das vagas é disponibilizada por meio de processo seletivo específico para docentes do Magistério da Educação Básica, o qual se dá através de análise de currículo.

A Política de Apoio Estudantil é indicada pelo PPI como outra política do IFPR voltada para o acesso e permanência com vistas à inclusão social. Ela está regulamentada na Resolução IFPR n. 11/ 2009 e tem como referência legal o Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A Política de Apoio Estudantil será objeto de análise do próximo capítulo, não cabendo aqui alongar a discussão sobre ela. O que cabe sinalizar é que no IFPR sua finalidade é “ampliar as condições de acesso, permanência e êxito do estudante no IFPR.” (IFPR, 2014d, p. 134). Assim, consta do PPI que:

A Assistência Estudantil deve ser pensada a partir de estudo situacional capaz de identificar as expressões da questão social que permeiam a realidade dos estudantes, as condições de acesso, permanência e êxito escolar dos discentes, articulando-as com as condições e as necessidades pedagógicas, de infraestrutura e de pessoal da instituição. (Ibid., p. 135)

Ainda no que se refere às políticas destinadas ao acesso e permanência com vistas à inclusão social, o IFPR promove a mobilidade escolar acadêmica, através de intercâmbios nacionais e internacionais, seja por meio de programas do Governo Federal ou por iniciativas próprias decorrentes de demandas locais.

Entende-se por mobilidade escolar/acadêmica o processo pelo qual o estudante desenvolve atividades em instituição de ensino distinta da que mantém vínculo. São consideradas atividades de mobilidade escolar/acadêmica aquelas de natureza acadêmica, científica, artística e/ou cultural, como cursos, estágios, intercâmbios e pesquisas orientadas que visem à complementação e ao aprimoramento da formação integral do estudante. (Ibid., p. 150)

A internacionalização se dá através do intercâmbio por meio da qual, além da participação de estudantes do IFPR em outra instituição de ensino brasileira ou estrangeira, contempla-se também o recebimento de estudantes dessas outras instituições, mediante disponibilidade de vagas pelo IFPR.

A síntese ora exposta sobre o Projeto Pedagógico Institucional do

IFPR teve a preocupação de destacar os elementos considerados mais relevantes para o tema da pesquisa. Contudo, foi possível observar que seu conteúdo é o que irá fundamentar as diversas ações planejadas e desenvolvidas no âmbito da reitoria e dos diversos *campi* da instituição. Daí a importância do espaço dedicado à sua análise.

### 2.2.3 O *Campus* Londrina

O *Campus* Londrina no Instituto Federal do Paraná iniciou suas atividades em agosto de 2009 (IFPR, 2011d). Segundo o projeto político-pedagógico do *Campus*<sup>60</sup>, o mesmo teve sua origem a partir da devolução de um prédio pela Associação Odontológica Norte do Paraná ao Ministério da Educação (MEC). Em 2009, o MEC ofereceu esta construção ao Instituto Federal do Paraná para instalação de um *campus* no município de Londrina. Os cursos foram definidos em função da característica do prédio, bem como, do município, o qual é referência na área de saúde. Assim, o *Campus* Londrina inicia suas atividades ofertando os cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Massoterapia e Técnico em Informática para Internet, todos de nível médio e com duração de 2 anos.

O projeto político-pedagógico do *Campus* Londrina define como sua missão: “Promover a educação profissional e tecnológica de excelência, preferencialmente nas áreas de saúde e informática, comprometida com a justiça social e a sustentabilidade.” (IFPR, 2012e, p. 27)

Atualmente, o *Campus* Londrina oferta os seguintes cursos na modalidade presencial:

1) Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados: Técnico em Informática e Técnico em Biotecnologia, com duração de 4 anos cada, onde os estudantes cursam o ensino médio de forma integrada ao curso técnico;

---

<sup>60</sup> O projeto político-pedagógico do *Campus* Londrina foi disponibilizado por e-mail por uma de suas pedagogas. PERALTA, Tania Paula. **PPP Câmpus Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 10 de abr. de 2014. O referido PPP não foi localizado na página eletrônica institucional.

2) Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes: Cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Massoterapia, Técnico em Prótese Dentária e Técnico em Saúde Bucal, com duração de 2 anos; para matricular-se em um destes cursos, além da aprovação no processo seletivo, é necessário já haver concluído o ensino médio;

3) Cursos de Nível Superior: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências Biológicas, ambos de nível superior, sendo o primeiro com duração de 3 anos e o segundo, com duração de 4 anos. Cada um destes cursos possui seu próprio projeto político-pedagógico e colegiado, composto pelos professores que ministram disciplinas no curso.

Na modalidade de educação à distância, o *campus* oferece os cursos técnicos em Logística; Meio Ambiente; Serviços Públicos e de Agente Comunitário de Saúde. Os cursos são ministrados em 04 pólos: Londrina, Rolândia, São Jerônimo da Serra e Nova Santa Bárbara, totalizando 254 estudantes<sup>61</sup>.

Em relação aos cursos presenciais, os dados de 2016 disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)<sup>62</sup> e pela Secretaria Acadêmica do *Campus* Londrina<sup>63</sup> informam que o *Campus* Londrina possui atualmente 566 estudantes com matrícula ativa, distribuídos em seus cursos conforme quadro abaixo.

**Quadro 2** – Quantitativo de estudantes do *Campus* Londrina com matrícula ativa em 2016

Curso	Nível/ Modalidade	Quantidade
Técnico em Enfermagem	Médio/ Subsequente	52
Técnico em Massoterapia	Médio/ Subsequente	47
Técnico em Saúde Bucal	Médio/ Subsequente	47
Técnico em Prótese Dentária	Médio/ Subsequente	59
Técnico em Informática	Médio/ Integrado	148

<sup>61</sup> Informações obtidas a partir de e-mail da Coordenação-Geral de Educação à Distância do *Campus* Londrina. FREITAS, Deise Costacurta de. **Informações sobre EAD** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 15 de set. 2016.

<sup>62</sup> Informações obtidas em consulta ao SIGAA realizada em 16 de setembro de 2016.

<sup>63</sup> Informações obtidas a partir de e-mail da Secretaria Acadêmica do *Campus* Londrina. GOMES, Rosimeri. **Relação de turmas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 22 de mar. 2016.

Técnico em Biotecnologia	Médio/ Integrado	69
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior	83
Licenciatura em Ciências Biológicas	Superior	61
<b>Total</b>		566

**Fonte:** SIGAA IFPR e Secretaria Acadêmica do *Campus* Londrina. Elaborado pela autora.

O quadro de servidores<sup>64</sup> do *Campus* Londrina é composto por 57 docentes e 37 técnico-administrativos em educação (TAEs). Estes servidores foram admitidos através de concurso público e são regidos pela Lei nº. 8112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Conforme esta lei, o servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar três anos de efetivo exercício. O servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurada ampla defesa. Os docentes possuem o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Já os TAES, possuem o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Assim, os docentes ocupam o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e conforme a Lei nº. 12.772/2008, o seu plano de carreira destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2012). A maioria dos docentes do campus possui regime de trabalho de 40 horas, com dedicação exclusiva<sup>65</sup>, conforme demonstrado no Quadro 3. Há também aqueles com regime de trabalho de 40 ou 20 horas semanais.

<sup>64</sup> Servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público. Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor. Os cargos públicos, acessíveis a todos os brasileiros, são criados por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão (BRASIL, 1990).

<sup>65</sup> O regime de 40 horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2008 (BRASIL, 2012).

**Quadro 3 – Professores Efetivos do IFPR – *Campus* Londrina**

Regime de Trabalho	Titulação			Total
	Especialização	Mestrado	Doutorado	
40 horas D.E.	03	28	19	50
40 horas	-	02	02	04
20 horas	01	01	01	03

**Fonte:** GT-Pessoas IFPR – *Campus* Londrina<sup>66</sup>. Elaborado pela autora.

O *Campus* Londrina também possui em seu corpo docente, 11 professores substitutos<sup>67</sup>, com regime de trabalho de 40 ou 20 horas semanais. Estes professores não são servidores do quadro permanente. Sua contratação ocorre por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme disposto na Lei nº. 8.745/93 (BRASIL, 1993c). Seu ingresso na instituição se dá por meio de processo seletivo simplificado e sua contratação tem vigência de 01 ano, podendo ser prorrogado por igual período. O Quadro 4 demonstra o quantitativo de professores substitutos, bem como regime de trabalho e titulação dos mesmos.

**Quadro 4 – Professores Substitutos do IFPR – *Campus* Londrina**

Regime de Trabalho	Titulação				Total
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
40 horas	-	03	04	-	07
20 horas	01	02	-	01	04

**Fonte:** GT-Pessoas IFPR – *Campus* Londrina.<sup>68</sup> Elaborado pela autora.

Já os servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) do

<sup>66</sup> Informações obtidas a partir de e-mail de responsável pela Seção de Gestão de Pessoas do *Campus* Londrina. SONA, Silvana de Campos. **Informação sobre titulação de servidores IFPR – Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 08 de set. 2016.

<sup>67</sup> A contratação de professores substitutos para instituição de ensino em âmbito federal está regulamentada pela Lei nº. 8.745/93 e poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de vacância do cargo; afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vicereitor, pró-reitor e diretor de *campus*. (BRASIL, 1993c).

<sup>68</sup> Informações obtidas a partir de e-mail de responsável pela Seção de Gestão de Pessoas do *Campus* Londrina. SONA, Silvana de Campos. **Informação sobre titulação de servidores IFPR – Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 08 de set. 2016.

*Campus* Londrina estão distribuídos em diversos cargos, de diferentes níveis de classificação e requisitos de qualificação para ingresso no cargo, de acordo com o já citado plano de carreira, o PCCTAE. Todos atuam em regime de trabalho de 40 horas semanais. No quadro 5, apresenta-se a distribuição dos TAEs do *Campus* Londrina por nível de classificação<sup>69</sup> e cargo.

**Quadro 5 – TAEs do IFPR – *Campus* Londrina**

<b>Cargo</b>	<b>Nível de Classificação</b>	<b>Quantidade</b>
Administrador	E	01
Analista de Tecnologia da Informação	E	01
Assistente de Alunos	C	03
Assistente em Administração	D	09
Assistente Social	E	01
Auxiliar de Biblioteca	C	02
Auxiliar em Administração	C	03
Bibliotecário-Documentalista	E	02
Contador	E	01
Pedagogo	E	03
Psicólogo	E	01
Técnico de Laboratório	D	02
Técnico em Assuntos Educacionais	E	01
Técnico em Contabilidade	D	02
Técnico em Enfermagem	D	01
Técnico em Secretariado	D	01
Técnico em Tecnologia da Informação	D	02
Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	D	01
<b>Total</b>		<b>37</b>

**Fonte:** GT-Pessoas IFPR – *Campus* Londrina.<sup>70</sup> Elaborado pela autora.

<sup>69</sup> De acordo com o PCCTAE, nível de classificação é conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2005). Todos os cargos de nível E, exigem formação em nível superior. Todos os cargos de nível D exigem ensino médio ou ensino médio profissionalizante. Os cargos de nível C, podem exigir ensino fundamental ou ensino médio.

<sup>70</sup> Informações obtidas a partir de e-mail de responsável pela Seção de Gestão de Pessoas do *Campus* Londrina. SONA, Silvana de Campos. **Informação sobre titulação de servidores IFPR – Londrina**

É importante ressaltar que a maioria dos TAEs do *Campus* Londrina possui qualificação para além da exigida pelo cargo. De acordo com informações fornecidas pelo Setor de Gestão de Pessoas do *campus*, 03 TAEs possuem apenas o ensino médio ou médio profissionalizante, sendo estas as formações mínimas exigidas para os cargos que ocupam. Dos demais, 09 possuem curso de graduação, sendo que em nenhuma das situações a graduação é exigência do cargo, ou seja, a formação destes servidores, vai além do requisito mínimo de formação. Há 18 TAEs com curso de especialização e 07 com curso de mestrado. Muitos já ingressaram na instituição com formação acadêmica para além da exigida pelo concurso. Outros podem ter sido estimulados pelo Incentivo à Qualificação<sup>71</sup> oferecido pelo PCCTAE, que é concedido aos servidores que possuírem certificado, diploma ou titulação que exceda a exigência de escolaridade mínima para ingresso no cargo do qual é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado (BRASIL, 2005a).

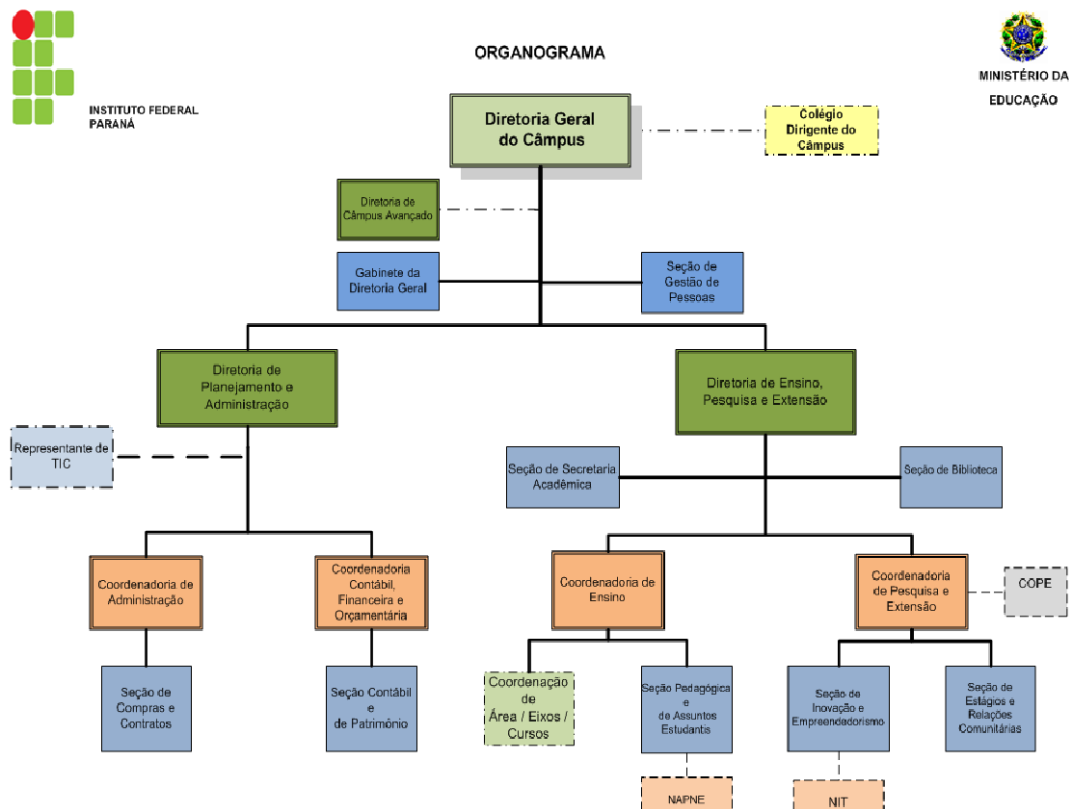
O organograma do *Campus* Londrina, assim como dos demais *campi* do IFPR, é definido conforme Figura 2.

---

[mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 08 de set. 2016.

<sup>71</sup> O Incentivo à Qualificação tem por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento do servidor e será concedido mediante a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ou indireta ao ambiente organizacional de sua atuação. Os percentuais do Incentivo à Qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão. Exemplo: o servidor de nível D, cuja exigência para o cargo é o nível médio, que possua graduação em área correlata ao cargo, receberá o incentivo de 10%. Em caso de possui especialização, mestrado ou doutorado, esses percentuais sobem para 27%, 52% e 75%, respectivamente. O mesmo acontece para cargos de nível E, cujos cargos exigem curso superior (BRASIL, 2005).

**Figura 2 – Organograma dos *Campi* do IFPR**



**Fonte:** Manual de Competências do IFPR. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias-atualizado-100315.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2015a.

Aqui cabe destacar o papel do Colégio Dirigente do *Campus*, o CODIC. O mesmo está definido no Regimento Geral do IFPR como:

[...] integrante da estrutura do IFPR, é o órgão consultivo e propositivo, cuja finalidade é colaborar para o aperfeiçoamento dos processos educativos, administrativos e orçamentários financeiros e zelar pela correta execução das políticas do IFPR em cada Câmpus. (IFPR, 2012b, p. 8).

O CODIC é composto pelo diretor-geral (presidente do CODIC); pelas Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e Diretoria de Planejamento e Administração; por 02 representantes da sociedade civil, sendo 01 indicado por entidade patronal e 01 indicado por entidade de trabalhadores; 01 representantes dos pais dos estudantes do Ensino Médio Integrado; e representantes, eleitos por seus pares, das coordenações de cursos e/ou área, de eixos tecnológicos distintos (mínimo

de 2 e máximo de 4), dos docentes (02), dos TAEs (02) e dos discentes (02, sendo um do ensino superior, quando houver) (IFPR, 2014b).

O seu funcionamento está definido no Regimento Interno Comum aos *Campi* do IFPR. Neste o CODIC é definido como órgão consultivo, propositivo, avaliativo, mobilizador e normativo de apoio técnico-político à gestão do *campus*. Sua função consultiva e propositiva corresponde às competências para assessorar a gestão do campus em matéria de ações pedagógicas, administrativas, orçamentárias e disciplinares exercidas no *campus*. A função avaliativa do CODIC refere-se às competências para diagnosticar, avaliar e fiscalizar o cumprimento das ações desenvolvidas pelo campus. Já a sua função mobilizadora tem como competências apoiar, promover e estimular a comunidade escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino e do acesso à escola (op. cit.). Assim, embora o CODIC não tenha função deliberativa, observa-se que a existência da representação da comunidade acadêmica e da comunidade, bem como a amplitude de suas competências, conferem ao CODIC grande importância no âmbito de cada *campus* do IFPR.

Ainda em relação ao organograma dos *campi* do IFPR, e considerando o tema deste trabalho, é importante ressaltar a estrutura e competências da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, que se encontra subordinada a Coordenação de Ensino e tem ainda sob sua responsabilidade o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Atualmente, a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do *Campus* Londrina é composta por 01 assistente social, 01 psicólogo, 01 técnica em assuntos educacionais, 01 intérprete de libras, 03 pedagogas e 03 assistentes de alunos.

Segundo o Manual de Competências (IFPR, 2015a), a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) é o órgão responsável por auxiliar os docentes e alunos nas ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem articulado com a assistência estudantil. Dentre suas competências, destaca-se a responsabilidade por: auxiliar na elaboração de estratégias para a solução dos problemas apresentados em relação à evasão e repetência; fazer o acompanhamento socioeconômico dos alunos, juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino e implementar

a manutenção dos programas de assistência estudantil mantidos pelo IFPR no campus, através de atividades como divulgação dos editais para a comunidade; recebimento e organização de documentos dos alunos; cadastramento de dados dos alunos e preenchimento de relatórios e planilhas (IFPR, 2015a).

Assim, A SEPAE atua desde a divulgação dos editais destes programas. Realiza as inscrições dos estudantes, informa a frequência dos mesmos para efetivação do pagamento de bolsas e auxílios e acompanha os estudantes atendidos até o término de vigência dos programas. A seleção dos estudantes também é realizada no referido setor, através de análise socioeconômica realizada por assistente social da equipe da SEPAE. Considerando as competências citadas no documento e as observações decorrentes da inserção da pesquisadora na SEPAE enquanto assistente social, compreende-se este setor como o principal responsável pela operacionalização dos programas de assistência estudantil no *campus*, que serão tratados no próximo capítulo.

### **3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: AS PARTICULARIDADES DO INSITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

O surgimento da assistência estudantil no Brasil, enquanto política do âmbito da educação, ocorre atrelado ao cenário do ensino superior no país. Dessa forma, compreende-se que a trajetória histórica de constituição da política de assistência estudantil no contexto brasileiro está profundamente imbricada nos processos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade e, em especial, a política de educação brasileira.

Neste sentido, realizou-se no presente capítulo um resgate do percurso histórico da assistência estudantil no Brasil. Nesta tarefa, foi identificada a conexão do referido percurso com a Educação Profissional e Tecnológica, tratando, em especial, da inclusão da assistência estudantil no âmbito dos IFETs, a partir do ano de 2010.

Em seguida, foi analisado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), promulgado pelo Decreto 7.234/2010. Tal análise fez-se necessária, pois o referido programa se conformará em documento norteador das políticas de assistência estudantil desenvolvidas pelas diversas Universidades e Institutos Federais.

Realizada as tarefas sinalizadas, coube, então, adentrar o debate sobre a Política de Apoio Estudantil do IFPR, no qual pretende-se analisar a concepção de assistência estudantil da instituição, os objetivos da referida política e os programas por ela desenvolvidos. Também estão presentes dados sobre a gestão e a execução das ações de assistência estudantil desenvolvidas pelo IFPR e sobre o público por elas atendido.

Em relação ao *Campus* Londrina foram apontados dados sobre a permanência de estudantes nos cursos presenciais ofertados; sobre o público atendido pela Política de Apoio Estudantil – em especial por aquelas ações relacionadas aos programas de bolsas e auxílios – e sobre a permanência deste público na instituição. Estes dados foram analisados a fim de que pudessem contribuir

para a compreensão do fenômeno da evasão dos estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR.

### 3.1 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NOS IFETS

As primeiras ações de assistência estudantil no Brasil estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do ensino superior no país. O ingresso da assistência estudantil enquanto política de educação no âmbito dos IFETs só ocorreu a partir da promulgação do Decreto nº. 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES. Até a publicação do mesmo, um longo caminho foi percorrido, tendo como protagonistas o movimento estudantil e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, o FONAPRACE.

Para delinear um percurso histórico sobre a assistência estudantil no Brasil, utiliza-se aqui do estudo realizado por Kowalski (2012) em sua tese de doutoramento, no qual a autora investiga de que modo a política educacional de assistência estudantil se efetiva na garantia de direitos aos estudantes que ingressam nas instituições federais de ensino superior.

Kowalski define três fases da assistência estudantil no Brasil, que seguem de 1928 até os dias atuais. A primeira fase refere-se a um longo período, que vai da criação da primeira universidade ao período de redemocratização política do país. A segunda fase inicia-se neste contexto de abertura para debates e projetos de lei que contribuiriam para uma nova configuração da política de assistência estudantil no Brasil. A terceira fase delineada pela autora, abrange um período de expansão e reestruturação das Instituições de Ensino Superior, estendendo-se até dos dias atuais.

A primeira fase estabelecida pela autora (1928 a 1970) refere-se a um período de acesso restrito à educação superior, o qual só era possível para aqueles que podiam pagar por este nível de ensino.

A educação se concentrava nas mãos das elites do país, pessoas que tinham condição financeira de manter seus filhos no ensino superior, por isso, não raro, encaminhavam-nos para as IES consolidadas fora do país, as quais não mantinham apenas um alto padrão de ensino-aprendizagem como também

dispunham de qualidade de infraestrutura no atendimento ao aluno no aspecto da assistência estudantil. (Ibid., p. 84)

Dessa forma, não surpreende que a primeira iniciativa de assistência estudantil no país tenha sido a criação da Casa do Estudante do Brasil, em Paris, no governo de Washington Luís, em 1928. O governo brasileiro responsabilizou-se financeiramente pela construção do local e manutenção da casa e dos estudantes, filhos da elite brasileira, ali residentes (KOWALSKI, op. cit.).

No início dos anos 1930, houve a abertura da Casa do Estudante do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, distrito federal nesta época. Segundo Kowalski (2012), a entidade constituía-se em um prédio de três andares e um restaurante popular, que era frequentado por estudantes e membros da comunidade que se passavam por estudantes para usufruir do benefício. Ainda segundo autora, a Casa do Estudante do Brasil contava com doações do presidente Getúlio Vargas para manutenção da casa e dos estudantes. Foi durante o seu governo que a assistência estudantil figurou pela primeira vez em uma Constituição Brasileira. A Carta Magna de 1934 definiu em seu artigo 157, a previsão de doação de fundos aos estudantes necessitados, através de fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (op. cit.).

A Constituição Federal de 1946 também trouxe importantes contribuições para a assistência estudantil no Brasil, pois a estendeu aos demais níveis de ensino, dando a esta ação um caráter de obrigatoriedade.

A Constituição Federal de 1946, no Capítulo II – “Da Educação e da Cultura”, afirmava no artigo 166, a educação como um direito de todos, que deveria ser ministrada no lar e na escola, com bases no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Já no artigo 172, regula a assistência estudantil, ao afirmar que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (Ibid., p. 88)

Outro feito desta fase foi a criação, na década de 70, do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), vinculado ao MEC, com o intuito de oferecer assistência estudantil aos estudantes de cursos superiores em âmbito nacional, com ênfase em programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológica. Contudo, o DAE foi extinto nos governos subsequentes (op. cit.).

Cabe citar ainda a criação da Fundação de Assistência ao Estudante, em 1983, pela Lei nº. 7.091. Esta lei altera a denominação do Fundo Nacional de Material Escolar para, então, Fundação de Assistência ao Estudante, que passa a alcançar outras ações, como alimentação escolar, bolsas de estudos e de manutenção, atendendo, especificamente, os níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1983).

O segundo período citado pela autora (1987 a 2004) alia o processo de redemocratização do Brasil a uma maior preocupação com a questão do acesso e da permanência no ensino superior, culminando em uma série de debates e uma nova configuração da política de assistência estudantil no ensino superior. Esta passa a buscar a garantia de condições mais justas de acesso e permanência aos estudantes que possuem baixa renda.

Todavia, este processo se constitui entre disputa de interesses e percalços políticos, em que as discussões sobre PAE aconteciam de forma fragmentada e restrita a algumas IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis. Também, neste período de 1990, foi registrada certa limitação de recurso, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil. (KOWALSKI, 2012, p. 94)

Neste contexto de busca por uma nova configuração da assistência estudantil no Brasil, o FONAPRACE teve importante papel. Constituído em 1987, este Fórum é fruto de diversos encontros regionais e nacionais realizados entre Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis desde 1985. Foi criado com a finalidade de representar oficialmente os Pró-Reitores da área, além de discutir, elaborar e propor ao MEC uma política de promoção e apoio ao Estudante (FONAPRACE, 2012).

Dentre outras ações que demonstram a importância do FONAPRACE para a constituição da política de assistência estudantil no Brasil, destacam-se: a realização de pesquisas de levantamento de perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES<sup>72</sup>, com o objetivo de subsidiar a elaboração de propostas para a referida política e justificar a sua necessidade; a intervenção junto

---

<sup>72</sup> Os referidos levantamentos foram realizados nos anos de 1996, 2004 e 2010.

ao relator do Plano Nacional de Educação de 2001 para inclusão da assistência estudantil no referido documento, o que de fato, ocorreu; a elaboração de Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2001, que se tornou documento base para todas as ações relativas ao tema; a atualização do referido plano em 2007, que contribuiu para a publicação da Portaria Normativa nº. 39 pelo MEC (BRASIL, 2007b), instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil e que mais tarde veio se conformar no Decreto nº. 7.234/2010 (FONAPRACE, 2012).

A publicação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 é destacada por Kowalski (op. cit.) como outro elemento importante desta segunda fase da assistência estudantil no Brasil. O referido plano refere-se à assistência estudantil ao tratar sobre o ensino superior, definindo como seus objetivos:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL, 2001).

Embora o termo “estimular” não signifique necessariamente o financiamento de ações de assistência estudantil, a inclusão de tais objetivos no PNE 2001-2010 já aponta para a inserção desta política na agenda pública e para sua constituição enquanto direito do estudante.

A terceira e última fase definida por Kowalski (2012) segue de 2007 até os dias atuais, constituindo-se como fase de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Neste período se observa a consolidação da política de assistência estudantil enquanto política pública de direito, haja vista a publicação do MEC da Portaria Normativa nº. 39 em 2007, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua transformação no Decreto nº. 7.234, em 2010. Também é nesta fase que os IFETs são incluídos no cenário educacional brasileiro, através da promulgação da Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008.

Em 2007, o Decreto nº. 6.096 institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI), que tem como

objetivo:

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007a).

A redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, assim como a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil, estão presentes no referido documento como diretrizes do REUNI.

Neste sentido, a instituição do PNAES neste mesmo ano pode ser compreendida como um dos mecanismos governamentais para a implementação do REUNI, pois na própria justificativa para sua criação é sinalizada:

[...] a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para **a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal**. (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

Outro ponto do PNAES em que é possível identificar sua relação com o REUNI está no § 1º do art. 3º, onde se lê:

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 repetência e evasão** decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (Op. cit., grifo nosso)

Tais observações permitem identificar certa funcionalidade da assistência estudantil ao projeto educacional traçado para as universidades brasileiras, cujo objetivo expansionista também se materializa a partir de suas ações. Em que pese o significativo avanço registrado com a publicação do PNAES e as reais possibilidades de atendimento dos estudantes através de suas ações, é necessário compreender que tal medida visou também atender, sobremaneira, as metas produtivistas definidas pelo REUNI, das quais destacamos, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor.

Neste sentido, Nascimento (2013), aponta para uma “assistência estudantil consentida”, porque definida dentro dos limites impostos pelo REUNI, dentro de um projeto educacional dominante.

[...] a expansão da assistência estudantil nas IFES, no decorrer dos anos 2000, para além de ser resultado das tensões exercidas pelos movimentos sociais da educação na correlação de forças entre diferentes projetos educacionais, é intensificada pela funcionalidade de um determinado projeto de assistência estudantil restritiva (“assistência estudantil consentida”) às mudanças que vem sendo conduzidas na universidade brasileira no seio da contrarreforma em curso. Neste sentido, a expansão da assistência estudantil (nos limites do projeto educacional dominante) serve à materialização do discurso da democratização, disseminado pelo Estado, e, sobretudo, funciona como mecanismo instrumental para garantir a produtividade da universidade de modelo operacional. (NASCIMENTO, 2013, p. 20)

Segundo Nascimento (op. cit.), a adesão do MEC à assistência estudantil pela via da institucionalização de suas pautas, para além de significar avanços nesta área, fortaleceu tendências como o rebaixamento e quase exclusividade do corte de renda como critério de acesso às ações de assistência estudantil e a desarticulação entre as Pró-Reitorias de Assistência Estudantil e os movimentos sindicais (dos técnico-administrativos e docentes) enfraquecendo as lutas conjuntas nas quais a bandeira da assistência estudantil estava integrada às questões mais gerais relacionadas à comunidade acadêmica.

Se, por um lado, a inclusão da assistência estudantil na agenda governamental – através do PNAES – trouxe esperanças para as IFES, para os estudantes e para os profissionais da área, de ampliação da assistência estudantil, de seu reconhecimento enquanto direito e de estruturação de ações para além da questão da renda dos estudantes, por outro, contraditoriamente, o PNAES representou também o reforço à concepção minimalista de assistência, entendida como resultado da democratização promovida por programas como o REUNI (NASCIMENTO, 2013).

Ainda de acordo com o discurso governamental, o controle das taxas de evasão e retenção, por meio da assistência estudantil, é importante porque tais taxas funcionam como empecilhos à democratização do ensino superior, reduzindo a eficiência do sistema público ao aumentar gastos do governo federal e impedindo a

liberação das vagas das universidades para outros estudantes.

Constatamos, a partir da análise dos dados da pesquisa, que os nexos existentes se dão entre a assistência estudantil e: o controle das taxas e evasão e retenção nas IFES, a produtividade das vagas nas IFES, a rotatividade dos estudantes entre as IFES, o discurso da democratização. Estas conexões identificadas entre assistência estudantil e as propostas da contrarreforma universitária, ainda que algumas delas representem bandeiras históricas dos movimentos da educação (como é o caso do controle das taxas de evasão e retenção e a democratização da universidade) são ressignificadas no interior das propostas produtivistas, implementadas nas universidades públicas federais, orientando-se para a construção do modelo de universidade operacional (NASCIMENTO, 2013, p. 143)

Nascimento (op. cit.) ressalta ainda que a assistência estudantil é apresentada por vezes, como condição para a democratização proposta pelo REUNI, e em outras, como desdobramento das metas expansionistas visadas pelo programa. Assim, o alerta da autora é para um “processo de desistorização da assistência estudantil”, posto que tais discursos desconsideram ser esta uma reivindicação histórica de movimentos sociais da educação.

Ainda assim, a promulgação do Decreto nº. 7.234/2010 constitui-se em um marco para a assistência estudantil no Brasil, visto que atribuiu força de lei ao PNAES e incluiu novos atores neste cenário, a saber, os Institutos Federais.

### 3.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (DECRETO Nº. 7234/2010)

O PNAES ganha força de lei a partir da promulgação do Decreto nº. 7234/2010. Tal decreto constitui-se em um marco para a organização das políticas de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior e, especialmente, para os IFETs, à medida que os inclui no referido programa. Embora, guarde muitas semelhanças à Portaria Normativa nº. 39/2007, o Decreto nº. 7.234/2010, se distinguirá daquela em alguns pontos importantes, os quais são tratados neste item.

No Decreto nº. 7.234/2010 são definidos em seu artigo 2º como objetivos do PNAES: 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, 2010b). Até aí, nada de novo em relação ao documento de 2007. Embora a Portaria Normativa de 2007 não tenha definido em um artigo específico os objetivos do PNAES, analisando-a observa-se que são os mesmos objetivos do documento de 2010.

O artigo 3º do decreto mantém o entendimento da necessária articulação das ações de assistência estudantil com atividades de ensino, pesquisa e extensão, permanecendo também a condição de ser estudante de cursos presenciais para ser atendido por suas ações. Entretanto, ainda neste artigo, algumas alterações já são observadas no seu parágrafo 1º, que define as ações de assistência estudantil do PNAES que deverão ser desenvolvidas.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:  
I - moradia estudantil;  
II - alimentação;  
III - transporte;  
IV - atenção à saúde;  
V - inclusão digital;  
VI - cultura;  
VII - esporte;  
VIII - creche;  
IX - apoio pedagógico; e  
X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.  
(BRASIL, 2010b)

Neste parágrafo tem-se a alteração do termo “assistência à saúde”, presente na Portaria Normativa nº. 39/2007, para “atenção à saúde”. Segundo Costa Filho (2015), esta alteração pode ter ocorrido para que não houvesse o entendimento de que os IFETs deveriam prestar à sua comunidade acadêmica, serviços de saúde oferecidos pelas esferas de governo, por meio de seu sistema público de saúde; ou para que não se entendesse que os IFETs deveriam ser contemplados com vagas para servidores com formação específica para este tipo de atendimento.

outra alteração presente neste mesmo parágrafo ocorre com a inclusão do inciso X, referindo-se ao atendimento à estudantes com necessidades educacionais específicas. Dados extraídos da página eletrônica do MEC<sup>73</sup> informam

---

<sup>73</sup>Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=754)

que em 2012, 36 dos 38 IFETs da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já havia instituído em sua estrutura Núcleos de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a partir do Programa TEC NEP<sup>74</sup>, este definido como ação coordenada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Dessa forma, acredita-se que a inclusão da ação constante no inciso X do artigo 3º do PNAES possa ter contribuído para uma maior preocupação com o público nele citado.

O artigo 4º do PNAES publicado em 2010 configura-se como um dos mais importantes para a pesquisa que ora se apresenta, posto que inclui em seu âmbito os IFETs:

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, 2010b, grifo nosso)

O PNAES ainda aponta no parágrafo único do artigo 4º, que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades.

Art. 4º, Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem **considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades**, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010b, grifo nosso)

Aqui, cabe destacar o estudo de Dubet (2004) que aponta que as

---

2-napne-setec&category\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de out. 2016.

<sup>74</sup> Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

escolas das sociedades democráticas entendem o mérito como princípio essencial de justiça, ou seja, cada estudante pode atingir o sucesso conforme a sua dedicação e trabalho, pois todos possuem igualdade de oportunidades. Nessa lógica, o que pode estar sendo garantido de fato são o acesso e a permanência em uma competição, onde “os ‘vencidos’ não são vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhe deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros” (Ibid., p. 543).

Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar a excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. (DUBET, 2004, p. 542)

Assim, o que parece estar por trás de um discurso de igualdade de oportunidades é, antes de tudo, a legitimação de um sistema escolar meritocrático. Como resultado disso, observa-se no cotidiano da escola estudantes que se entendem como fracassados, incapazes, com baixa autoestima, podendo, a partir daí, perder a motivação para continuar seus estudos. A escola meritocrática os atraiu para uma competição na qual foram incluídos perversamente; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e a derrota nesta competição não os permite atribuir o fato às desigualdades sociais, visto que tiveram a mesmas oportunidades de participação na competição, com as mesmas regras para todos. “[...] Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.” (Ibid., p. 543)

Por outro lado, Dubet (op. cit.) ressalta que para uma escola ser mais justa, é necessário que se leve em consideração as desigualdades reais, buscando, de certa forma, compensá-las, sendo este o “princípio da discriminação positiva”. Ou seja, numa escola baseada em princípios meritocráticos, onde a concepção de justiça está em considerar que todos são iguais perante esta instituição, ultrapassar a “igualdade pura” pode ser o caminho para uma escola mais justa (DUBET, 2004).

Diferentemente da Portaria Normativa nº. 39/2007, o artigo 5º do PNAES define, especificamente, o público prioritário de atendimento:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes

oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

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

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

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES. (BRASIL, 2010b)

Aqui, cabe ressaltar os estudos de Siqueira (2013) sobre pobreza. Primeiramente, a autora analisa que a definição de quem é ou não pobre torna-se central nos governos neoliberais, a fim de que possam colocar em prática seu ideal de intervenção social estatal mínima, baseada na focalização dos programas sociais, já precarizados, para atendimento dos mais pobres.

Siqueira (2013) aponta que a pobreza, tratada em sua aparência imediata e definida como a incapacidade para o consumo, dá origem a uma perspectiva empirista que identifica como causa da pobreza o déficit na capacidade para o consumo, no patrimônio ou no poder monetário e renda.

A partir daí surgem diferentes tipos de indicadores para descrevem a pobreza, dentre eles, aquele baseado na análise da renda. Neste tipo de análise, é considerado como o mais pobre ou indigente, aquele indivíduo que não possui renda para adquirir a cesta alimentar básica, seria esta a linha da indigência. A linha da pobreza, por este tipo de análise, considera além do atendimento às necessidades nutricionais, o acesso a moradia, saneamento, transporte etc. Siqueira (2013) ressalta os limites deste tipo de análise:

A renda é um fluxo monetário, e a reprodução dos indivíduos não passa exclusivamente pelo dinheiro, lembrando que o seu volume não determina a capacidade de autoconsumo, que está relacionada aos preços e custos de um determinado local. Além do mais, o cálculo da renda mensal não é necessariamente um dado fixo, lembrando que um trabalhador formal ou informalmente inserido no mercado de trabalho possui estabilidade parcial da renda. Seja porque informalmente não há como garantir ao certo seu rendimento; ou seja, por outro lado, porque seu posto de trabalho está constantemente ameaçado pelo Exército Industrial de Reserva (EIR), que aguarda prontamente uma oportunidade. (Ibid., p. 195)

Ainda sobre a definição de critérios para atendimento pelo PNAES, mesmo considerando o avanço que este significa para a assistência estudantil no

Brasil, entende-se que não é mais suficiente considerarmos apenas critérios baseados em renda para a formulação de políticas da amplitude das políticas educacionais. Dubet (2003), em seu trabalho sobre desigualdades, aponta que, excluídos os muito mais ricos e os muito mais pobres, a renda não é o único critério possível para analisar o nível de desigualdade, pois os indivíduos não possuem necessidades, responsabilidades e esperanças idênticas.

Além disso, o que dizer então a respeito das desigualdades de gênero e das desigualdades raciais, por exemplo? Como atender com recursos do PNAES um estudante vitimado pela violência de gênero ou racial, que corre o risco de interromper seus estudos por este motivo? Nenhuma dessas situações está contemplada no PNAES. E não raro, nos deparamos no cotidiano das instituições de ensino, com mulheres que não necessariamente atendem aos critérios estabelecidos pela PNAES, mas lutam diariamente contra a violência doméstica praticada por seus companheiros para que possam frequentar as salas de aula. Nessa lógica, Dubet (op. cit.) enfatiza a importância de considerarmos a existência de múltiplas desigualdades, uma vez que:

[...] a maioria delas não se reduz ao nascimento, nem à posição de classe, elas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo de limitá-las. (Ibid., p. 43)

Ao analisar o PNAES, depreende-se mais uma reflexão advinda da definição de um público específico a ser atendido pelos programas de assistência estudantil. Observa-se no Decreto nº. 7.234/2010 o que Arroyo (2010) definirá como “coletivos feitos desiguais” presentes na escola, suscitando a importância de um aprofundamento do debate sobre a relação educação-desigualdades.

As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (Ibid., p. 1384)

Entende-se que estas reflexões sobre o público-alvo das ações do PNAES, limitado à critérios relacionados à renda, indicam a necessidade de debate

sobre outros alcances da assistência estudantil, que não necessariamente estejam relacionados às questões socioeconômicas dos estudantes. Assim como é de fundamental importância atender às necessidades de alimentação, transporte e moradia de estudantes a fim de contribuir para a sua permanência e conclusão do curso, igualmente importante é o atendimento daqueles estudantes que possuem necessidades educacionais específicas, ou necessitam de acompanhamento de saúde, psicológico, pedagógico, dentre outros. Sem desconsiderar a importância de ações que remetem à concessão de bolsas e auxílios – antes, reconhecendo-as como essenciais –, ressalta-se a necessidade de apreender a assistência estudantil em sua complexidade, visto que a realidade cotidiana de cada estudante também está impregnada desta.

Os artigos que seguem no documento de 2010 não apresentam significativas alterações em relação àquele publicado em 2007, permanecendo também o mesmo fluxo para a destinação de recursos às instituições<sup>75</sup>.

Costa Filho (2015), em sua análise sobre o Decreto nº. 7.234/2010 identifica uma contradição na elaboração do referido documento, pois, à medida que inclui os IFETs, todos os artigos, exceto no artigo 9º, indicam que o PNAES é destinado às instituições federais de ensino superior, ignorando assim, que os IFETs também ofertam cursos de nível médio.

Tem-se a impressão de que o documento já estava pronto e, no momento final da sua redação, os Institutos Federais foram incluídos, pois conforme já relatado anteriormente, em nenhum dos itens anteriores, os cursos do nível médio foram inclusos. No texto onde se diz *abrangendo os Institutos Federais*, se havia realmente o entendimento que desde o início estes deveriam ser contemplados, por que não redigir *por instituições federais de ensino médio e superior?* (Ibid., p. 125)

Ciente das especificidades dos IFETs, em 2014, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) apresentou ao então Ministro da Educação, José Henrique Paim Fernandes,

---

<sup>75</sup> O artigo 8º define que: “ As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

uma proposta de decreto para nortear a política de assistência estudantil da rede acima citada.

A proposta indica a constituição de um PNAES-REPCT<sup>76</sup>, que se apresenta mais extenso que o Decreto nº. 7.234/2010 em número de artigos e traz importantes diferenças em relação a este documento, dentre as quais citamos: a universalização da assistência ao estudante e a participação deste nos assuntos relativos à assistência estudantil definidas como princípios da PNAES-REPCT; a exclusão da prioridade de atendimento para estudantes oriundos da rede pública de ensino, mantendo-se apenas o critério da renda *per capita* familiar (até um salário mínimo e meio) e a proibição da exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social.

Porém, até a finalização da presente pesquisa não foram localizadas novas informações sobre a referida proposta, permanecendo regidas pelo Decreto 7.234/2010 as políticas de assistência estudantil realizadas pelos diversos IFETs.

### 3.3 A POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL NO IFPR

A Política de Apoio Estudantil do IFPR é instituída através da Resolução nº. 11, publicada em 29 de dezembro de 2009, constituída por 13 artigos e aprovada pelo Conselho Superior da instituição. A referida política é assim definida no documento:

Art. 1º A Política de Apoio Estudantil do IFPR compreende o conjunto de ações voltadas aos estudantes e que atendam aos princípios de garantia de acesso, permanência e conclusão do curso de acordo com os princípios da Educação Integral (formação geral, profissional e tecnológica) em estreita articulação com os setores produtivos locais econômicos e sociais.

Parágrafo único. Essa Política tem como premissa a respeitabilidade a diversidade social, étnica, racial e inclusiva na perspectiva de uma sociedade

---

<sup>76</sup> Para acessar uma análise aprofundada sobre a Minuta do PNAES-REPCT, ver COSTA FILHO, Izaias. **Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/135/1/POLITICAS%20DE%20ASSISTENCIA%20AO%20ESTUDANTE.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2016.

democrática e cidadã.

Art. 2º A Política de Apoio Estudantil do IFPR se pautará nos princípios de:

I – educação profissional e tecnológica pública e gratuita de qualidade;

II – igualdade de oportunidade no acesso, permanência e conclusão de curso;

III – garantia de qualidade de formação tecnológica e humanística voltada ao fortalecimento das políticas de inclusão social;

IV – defesa do pluralismo de ideias com reconhecimento a liberdade de expressão;

V – eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação. (IFPR, 2009a)

Na análise dos artigos acima destacados, observa-se estreita relação com o Decreto nº. 7.234/2010, que como dito anteriormente, passa a orientar as políticas de assistência estudantil adotadas pelas diferentes instituições federais de ensino. Esta relação é explícita quando a Política do IFPR se coloca voltada para a garantia de acesso, permanência e conclusão de curso, bem como para o princípio da igualdade de oportunidades, já debatido neste trabalho, e para o fortalecimento de políticas de inclusão social.

As finalidades dos IFETs, expressas na lei de sua criação (Lei nº. 11.892/2008) também estão presentes na Política de Apoio Estudantil do IFPR, à medida que esta define que esta deve realizar-se de acordo com os princípios da Educação Integral, entendida por esta Política como oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino<sup>77</sup>. O atendimento às finalidades dos IFETs também está presente quando a política em análise reforça a vinculação desta educação integral com os setores produtivos locais e regionais<sup>78</sup>.

Os objetivos da Política de Apoio Estudantil do IFPR são tratados no seu artigo 3º. Nele, estão incluídos os objetivos do PNAES, mas, para além de destacar a importância de suas ações para aqueles estudantes que correm risco de retenção ou evasão devido a fatores socioeconômicos, a referida política também sinaliza uma preocupação com os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais. Tal fato pode ser observado a partir dos objetivos dispostos na

---

<sup>77</sup> Cabe lembrar que o entendimento sobre formação integral utilizado neste trabalho foi discutido no seu capítulo 2, quando da análise do Projeto Pedagógico Institucional. Ver páginas 72 e 73 deste trabalho.

<sup>78</sup> O inciso I, do artigo 6º da Lei nº. 11.892/ 2008 define como finalidade dos IFETs: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” (BRASIL, 2008).

Resolução nº. 11/ 2009 destacados abaixo:

I – criar e implementar condições para viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFPR, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, principalmente quando determinada por fatores socioeconômicos e **por necessidades educativas especiais;**

II – contribuir para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de modo a incrementar o desempenho acadêmico e conseqüentemente a conclusão de curso, sobretudo daqueles menos favorecidos socioeconomicamente e de **portadores de necessidades educativas especiais**, mediante implementação de uma política social que contemple suas necessidades de moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, entre outras; [...]

VII – estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento **aos estudantes com necessidades educativas especiais** garantindo, principalmente integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico. (IFPR, 2009a, grifos nossos)

Outro ponto em que a Política de Apoio Estudantil do IFPR avança em relação ao PNAES é na definição do objetivo de “promover, de maneira articulada, atendimento psicopedagógico, de assistência à saúde, de qualidade de vida e orientação profissional aos estudantes do IFPR” (IFPR, op. cit.), posto que o PNAES fala apenas da oferta de atendimento pedagógico, e não psicopedagógico. O avanço que se identifica é no reconhecimento da necessidade de outros profissionais para atuação na assistência ao estudante, para além de pedagogos.

O artigo 4º da referida Política define como seus beneficiários, todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos do IFPR, em todos os níveis educacionais, ressaltando em seu parágrafo único que os benefícios dessa política poderão atender aos estudantes de forma universal ou focal, conforme as demandas apresentadas por estes. Como citado no item anterior deste capítulo, o PNAES define o público prioritário para atendimento, cabendo às instituições de ensino definirem demais requisitos para percepção de assistência estudantil. Assim, entende-se que o IFPR, baseado na autonomia para definição de demais critérios, considerou importante a implementação de algumas ações de assistência estudantil que se estendessem a todos os estudantes, sem adoção de requisitos de ordem socioeconômica<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> As ações implementadas pela Política de Apoio Estudantil do IFPR serão analisadas neste capítulo.

As áreas de atuação da Política de Apoio Estudantil do IFPR são descritas no artigo 5º, sendo assim definidas: assistencial (moradia, alimentação, bolsas, transporte, creche), atenção primária a saúde mental e física, atividades e eventos culturais, artísticos, acadêmicos, inclusão digital, atividades esportivas, comunitárias e outros. O artigo 6º estabelece que cada programa ou projeto ligado a esta política será aprovado em instância pertinente, com definição de responsabilidades, beneficiários, identificação de recursos e da unidade sede, cabendo ainda uma regulamentação própria para cada programa, que inclua Termo de Compromisso com as orientações, informações e responsabilidades pertinentes a cada parte envolvida.

Em 2011, a Política de Apoio Estudantil do IFPR sofreu uma reformulação. Costa Filho (2015) indica que esta revisão visou para atender tanto as modificações na estrutura organizacional da instituição, geradas por alterações em seu Estatuto, como também para atender ao Decreto nº. 7.234/2010. Foram modificados artigos que tratavam das modalidades de assistência estudantil; do setor responsável pelo desenvolvimento da política; e da responsabilidade pela regulamentação dos seus programas. O Quadro 6 demonstra estas alterações:

**Quadro 6 – Alterações na Política de Apoio Estudantil do IFPR**

<b>Artigo</b>	<b>Resolução nº 011/2009</b>	<b>Resolução nº 53/2011</b>
<b>7º</b>	Serão consideradas as seguintes modalidades de atendimento estudantil: I Modalidade Manutenção; II Modalidade Alimentação; III Modalidade Moradia; IV Modalidade Transporte e, V Modalidade Creche.	Serão consideradas as seguintes modalidades de atendimento estudantil: I-moradia estudantil; II-alimentação; III-transporte; IV-atenção digital; VI-cultura; VII-esporte; VII-apoio aos estudantes-pais; IX-apoio pedagógico; X-acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
<b>8º</b>	A responsabilidade no âmbito institucional do desenvolvimento da Política de Apoio Estudantil abrange as seguintes instâncias: I- Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação – Bolsa monitoria, Bolsa Iniciação Científica Junior e Bolsa de Iniciação Científica e outras;	A responsabilidade institucional de desenvolvimento da Política de Apoio Estudantil será da Pró-Reitoria de Ensino, no âmbito de suas competências.

	<p>II- Pró-Reitoria de Interação com a Sociedade – Bolsa Extensão, Empresa Junior e outras;</p> <p>III- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assuntos Estudantis – Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social e demais Ações;</p> <p>IV- Diretoria de Inclusão Social e Meio Ambiente – Bolsa Atleta, Bolsa Inclusão Digital e outras.</p>	
12º	Caberá ao Conselho Superior a regulamentação dos programas e projetos previstos nesta resolução.	Os programas e projetos criados pela Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais e pelos Campus para as modalidades descritas no art. 7º serão regulamentados e implantados por meio de Instruções Internas de Procedimentos da Pró-Reitoria de Ensino.

Fonte: COSTA FILHO, 2015.<sup>80</sup>

Os artigos 9º e 10º merecem ser destacados por sinalizarem uma possibilidade de parceria público/privado nas ações de assistência ao estudante:

Art. 9º Os diversos programas ou projetos poderão ocorrer em parcerias com as diversas unidades do IFPR, ou ainda com **instituições externas (públicas e/ou privadas)**, em consonância com as Diretrizes estabelecidas. Parágrafo único. Será de responsabilidade da unidade executora do programa ou projeto a elaboração dos instrumentos de avaliação e de relatório quantitativo e qualitativo dos mesmos.

Art. 10. A Política de Apoio Estudantil poderá ser financiada com recursos próprios do IFPR, de acordo com a dotação orçamentária anual, aprovada pelo Conselho Superior, **e/ou com os financiamentos públicos e/ou privados** destinados especificamente para esse fim. (IFPR, 2009a)

Costa Filho (2015), analisando o artigo 9º, entende que o citado se refere às ações da política ao estudante e suas relações com o mundo do trabalho, tais como estágios, intercâmbios, primeiro emprego. Entretanto, a análise aqui realizada é que não fica claro como se daria esta parceria e muito menos como seria um possível financiamento privado de alguma ação de assistência estudantil no âmbito do IFPR. Em um país onde se assiste a expansão do ensino privado, subsidiada por programas governamentais tais como o PROUNI e o FIES, é

<sup>80</sup> COSTA FILHO, Izaias. **Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/135/1/POLITICAS%20DE%20ASSISTENCIA%20AO%20ESTUDANTE.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2016.

necessário estar atento aos possíveis mecanismos de penetração de capital privado nas instituições públicas de ensino, sob pena de entregar, de forma velada, estas instituições ao domínio privado.

Os demais artigos da política em análise (artigos 11 e 13) não trazem aspectos relevantes para análise.

Assim, diante do exposto neste item, apreende-se que a elaboração da Política de Apoio Estudantil do IFPR significou um início de organização das ações da instituição nesta área. Contudo, a mesma não deixou de apresentar características relacionadas à funcionalidade da assistência estudantil para dimensão da eficácia das instituições federais de ensino, também explicitada no PNAES e retratada, especialmente, no seu objetivo de redução das taxas de retenção e evasão.

### 3.3.1 Gestão e Execução da Política de Apoio Estudantil do IFPR

Como disposto na Resolução nº. 53/ 2011, atualmente, a Política de Apoio Estudantil é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), que conta com a Diretoria de Assistência Estudantil e Atividades Especiais (DAES) para gerir a referida Política (IFPR, 2011a).

Segundo o Manual de Competências do IFPR, a DAES é responsável por planejar, elaborar, fomentar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a Política de Apoio Estudantil, consolidando-a através de programas, projetos e ações. (IFPR, 2015a).

No seu âmbito, a DAES conta com a Coordenação de Assistência Estudantil (CAES) e a Coordenação de Atividades Especiais (CASE), cujas competências residem em participar da construção da Política de Apoio Estudantil do IFPR, através das atividades de planejamento, elaboração e implementação de programas.

A CAES é focada naquelas atividades voltadas para as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio pedagógico, além de coordenar os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, cujo principal objetivo é fomentar a implantação e consolidação de políticas

inclusivas. Já a CASE é direcionada aquelas atividades destinadas as áreas de esporte, cultura, atenção à saúde, inclusão digital, apoio pedagógico (op. cit.). Todas estas ações ocorrem no âmbito da Reitoria, localizada na cidade de Curitiba.

Para a execução da Política de Apoio Estudantil, o IFPR conta com as Seções Pedagógicas e de Assuntos Estudantis, as SEPAEs, localizadas em seus diversos *campi*. As SEPAEs são subordinadas à Coordenação de Ensino e à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão dos *campi*. São compostas por equipe multiprofissional formada por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, podendo contar também com técnicos em assuntos educacionais, intérprete de libras e outros profissionais, dependendo do quadro de técnicos administrativos de cada *campus*.

As SEPAEs são responsáveis, dentre outras competências, por: auxiliar a implantação de ações da assistência estudantil; implementar a manutenção dos programas de assistência Estudantil mantidos pelo IFPR no campus e divulgar os programas de assistência Estudantil, bem como organizar, conferir, acompanhar as inscrições nos diversos programas (IFPR, 2015a).

Observa-se, assim, que, a gestão da Política de Apoio Estudantil encontra-se centralizada na Reitoria do IFPR, pois as competências relacionadas ao planejamento e coordenação da Política de Apoio Estudantil, como, por exemplo, a construção de editais dos programas da assistência estudantil, situam-se no âmbito da DAES e da CAES. Cabe às SEPAEs a execução das instruções. Ademais, o que consta no Manual de Competências do IFPR em relação à atuação das SEPAEs na assistência estudantil, são atividades que não preveem a participação na construção ou planejamento dos programas de apoio ao estudante desenvolvidos pela DAES, as quais destacamos abaixo:

- Divulgar os programas de Assistência Estudantil, bem como organizar, conferir, acompanhar as inscrições nos diversos programas, tais como: PBIS, PACE e Proeja; [...]
- Auxiliar a implantação de ações de inclusão social e assistência estudantil;
- Implementar a manutenção dos programas de Assistência Estudantil mantidos pelo IFPR no Câmpus, garantindo desta forma a permanência e o êxito no processo formativo do aluno, através de atividades como: Divulgação dos editais para a comunidade; Recebimento e organização de documentos dos alunos; Cadastramento de dados dos alunos; Preenchimento de relatórios, planilhas (mensais e/ou semanais e/ou anuais). (IFPR, 2015a, p. 230)

A seleção dos estudantes para fins de concessão de bolsas e/ ou auxílios dos programas de assistência estudantil também não consta como competência das SEPAEs, embora esta atividade ocorra em seu âmbito, através de estudo socioeconômico realizado por assistentes sociais lotados nestes setores. Até mesmo esta tarefa de realização de estudo socioeconômico para fins de concessão de bolsa e/ ou auxílio parece estar sofrendo algumas ameaças. É o que se observa ao comparar trechos de editais de 2015 e 2016 do Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social (PBIS), um dos programas da Política de Apoio Estudantil do IFPR. Seguem abaixo:

5.1 A concessão da bolsa será efetuada mediante estudo socioeconômico, realizado **exclusivamente pelos/as Assistentes Sociais** lotados/as na Reitoria ou nos câmpus que possuam esses/as profissionais, visto que são os/as únicos/as habilitados/as a realizar esta avaliação, de acordo com a Lei 8.662/93. (IFPR, 2015g, p. 2, grifo nosso)

5.1 A concessão da bolsa será efetuada mediante estudo socioeconômico, realizado pela **Diretoria de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Ensino com a participação de Assistentes Sociais** lotados/as na Reitoria ou pela Seção Pedagógica nos Campi que possuam esses/as profissionais/servidores, em conjunto com os demais, a realizar essa avaliação, em conformidade da legislação. (IFPR, 2016b, p. 3, grifo nosso)

As mesmas alterações no processo de concessão de bolsas e auxílios também são observadas nos demais programas de assistência estudantil<sup>81</sup>.

O que se quer destacar com estas considerações é a importância da participação das equipes das SEPAEs no planejamento das ações relacionadas à assistência estudantil, posto que os profissionais que nelas atuam são aqueles que possuem contato diário com os estudantes nos *campi*, conhecendo suas dificuldades e demandas.

Da mesma forma, reconhece-se a relevância de participação dos estudantes na elaboração dos diferentes programas destinados a apoiá-los, por serem estes o público das ações e, dessa forma, ninguém melhor que eles próprios para relatar suas vivências no cotidiano escolar e de que forma elas podem contribuir para a sua permanência e conclusão de seus cursos. Contudo, não foi localizada na

---

<sup>81</sup> Aqui a referência é ao Programa de Assistência Complementar ao Estudante e ao Programa Estudante Atleta.

Política de Apoio Estudantil a indicação de formas de participação do estudante na sua construção. Embora a Cartilha da Assistência Estudantil do IFPR (IFPR, 2016l) defina que esta política também é voltada para ouvir as propostas, anseios e angústias dos estudantes, ela indica a equipe multiprofissional dos *campi* para esta tarefa. Entende-se, assim, ser contraditório que esta equipe tenha o acesso ao estudante e às suas propostas, e, ao mesmo tempo, não tenha assento nas instâncias de planejamento e gestão das ações de assistência estudantil.

### 3.3.2 Recursos da Política de Apoio Estudantil no IFPR

Conforme previsto no Decreto nº. 7.234/ 2010, os recursos para as ações previstas no PNAES serão repassados ao Ministério da Educação ou instituições federais de ensino através de dotações orçamentárias anuais, devendo-se compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações existentes (BRASIL, 2010b).

Assim, dentro do orçamento federal, existe uma ação específica para a destinação de recursos à assistência estudantil. Na Lei Orçamentária Anual de 2016, esta ação figurou no Programa 2080 - Educação de qualidade para todos, juntamente com outras 867 ações. Esta ação é identificada como Ação 2994 - Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica e é destinada ao:

[...] fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de assistência estudantil, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o acesso, permanência e bom desempenho do estudante. (BRASIL, 2016a).

No IFPR, os recursos a serem recebidos por meio da Ação 2994 estão previstos no Plano de Distribuição Orçamentária (PDO)<sup>82</sup> e o Relatório de Prestação

---

<sup>82</sup> O Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) trata dos recursos orçamentários do Instituto Federal do Paraná para cada exercício. As projeções e planejamentos apresentados destinam-se ao funcionamento da instituição, desenvolvimento de ações e atendimento às necessidades e expectativas do corpo discente, docente, servidores e comunidade. Os recursos demonstrados no PDO são pertencentes ao Projeto de Lei Orçamentária Anual, e para o efetivo recebimento dos recursos orçamentários é necessária a aprovação do orçamento proposto no Congresso Nacional. Posteriormente, é necessária a Sanção Presidencial e publicação em Diário Oficial da União, para,

de Contas da instituição demonstra exatamente o que foi gasto do valor empenhado inicialmente.

Em consulta à página institucional foram localizados os PDOs dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, sendo observado que em 2012, a distribuição orçamentária foi descrita em outro instrumento, chamando de Plano de Gestão 2012. Já em relação aos Relatórios de Prestação de Contas, foram localizados na mesma página eletrônica, todos os documentos, desde o ano de criação do IFPR, 2009, até o ano de 2015. Por conter informações precisas sobre os valores efetivamente gastos com a assistência estudantil a partir dos recursos da Ação 2994, optou-se por analisar os relatórios, a fim de mostrar a evolução dos recursos destinados à assistência estudantil no IFPR.

No ano de 2009, o IFPR ainda não figurava na Lei Orçamentária Anual (LOA), visto ter sido criado em dezembro de 2008. Devido a esta condição, o IFPR teve seus recursos vinculados à LOA 2009 na Unidade Orçamentária da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja escola técnica deu origem do IFPR. Também foram recebidos recursos por descentralizações (transferências) pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e demais unidades vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e a outros ministérios.

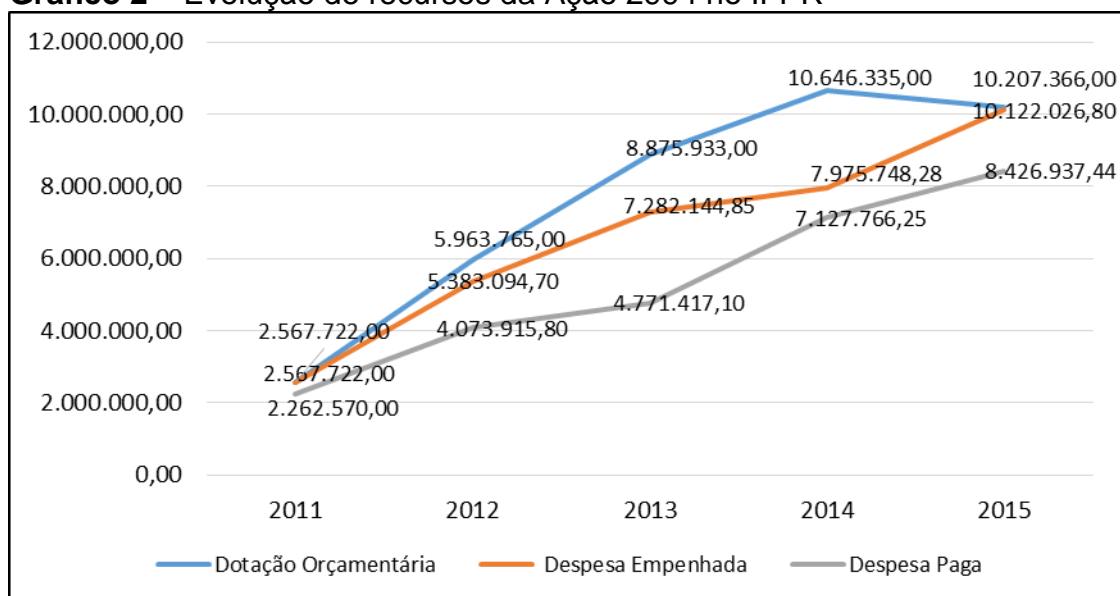
No Relatório de Prestação de Contas de 2009 não há menção à assistência estudantil. Há apenas a identificação “auxílio financeiro a estudantes”, no quadro de despesas correntes do exercício financeiro de 2009, no valor de R\$ 243.900,00 (IFPR, 2010a). Porém, por não haver a identificação da finalidade deste auxílio, não é possível afirmar que este recurso foi destinado à assistência estudantil. No relatório referente ao ano de 2010, consta que a Ação 2994 não foi executada com recursos da LOA 2010 e sim, por meio de descentralizações da SETEC/MEC (IFPR, 2011e). Entretanto, no referido relatório não há a descrição de valores destas

---

então, ocorrer o crédito efetivo dos recursos ao IFPR. Em até trinta dias após a publicação da Lei Orçamentária, a Secretaria de Orçamento Federal (SOF/MPOG) emite o Decreto de Programação Orçamentária e Financeira, que rege as normas e procedimentos para a execução do orçamento durante o exercício. Este Decreto prevê os percentuais de liberação e execução do orçamento e pagamento das despesas, bem como determina os contingenciamentos e cortes previstos no orçamento. Até a publicação da LOA e do Decreto citado, o orçamento é liberado para as instituições em parcelas mensais, equivalentes a um duodécimo. (IFPR, 2015c)

transferências destinados à assistência estudantil. Nos relatórios dos anos seguintes, 2011 a 2015 (IFPR, 2012d; 2013a; 2014e; 2015i e 2016g) ocorre a descrição exata das dotações orçamentárias, despesas empenhadas e despesas efetivamente pagas<sup>83</sup>. Seguem no Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Evolução de recursos da Ação 2994 no IFPR



**Fonte:** Relatórios de Prestação de Contas de 2011 a 2015 (IFPR, 2012d; 2013a; 2014e; 2015i e 2016g). Elaborado pela autora.

Pela análise do Gráfico 2, observa-se significativo aumento dos recursos destinados à assistência Estudantil no IFPR. Contudo, outros documentos da instituição apontam que também houve uma ampliação do quantitativo de estudantes matriculados e de *campus* do IFPR. O Relatório de Prestação de Contas de 2011 (IFPR, 2012d) informa o número de 6.358 estudantes matriculados em cursos presenciais neste ano e 13 *campi* implantados. Já em 2015, segundo o Portal de

<sup>83</sup> Segundo glossário do Portal da Transparência do Governo Federal, dotação refere-se à limite de crédito consignado na lei de orçamento ou crédito adicional, para atender determinada despesa. Já a despesa empenhada refere-se a valor do crédito orçamentário ou adicional utilizado para fazer face a compromisso assumido. Empenho é o ato emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição. Consiste na reserva de dotação orçamentária para um fim específico. A despesa paga compreende o terceiro e último estágio da despesa orçamentária e será processada pela Unidade Gestora Executora no momento da emissão do documento Ordem Bancária (OB), sendo este definido como o despacho exarado por autoridade competente, determinando que a despesa liquidada seja paga. (BRASIL, 2016e). Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/glossario/DetalleGlossario.asp?letra=d>>. Acesso em: 17 de out. 2016.) 2016e.

Informações do IFPR<sup>84</sup>, em outubro de 2016, são 11.640 estudantes matriculados em cursos presenciais e 25 *campi*, quase o dobro dos números informados em 2011, tanto em relação à estudantes como em relação a *campi*.

A partir do Gráfico 2 observa-se que não houve a coincidência de valores entre a dotação orçamentária e a despesa empenhada (exceto no ano de 2011), assim como o mesmo não ocorreu entre a despesa empenhada e a despesa paga. Em relação à primeira situação, não consta nos relatórios analisados o motivo da discrepância entre a dotação e a despesa empenhada. Sobre a diferença entre despesa empenhada e despesa paga, uma possível explicação pode ser o chamado “restos a pagar”, que se refere às despesas empenhadas, mas não pagas até o dia 31 de dezembro, sendo estas classificadas em “restos a pagar processados” e “restos a pagar não processados”. “Restos a pagar processados” são as despesas inscritas em restos a pagar, liquidadas e não pagas. “Restos a pagar não processados” são as despesas empenhadas e não liquidadas (BRASIL, 2016d).

As despesas inscritas em “restos a pagar” estão devidamente descritas em cada relatório de prestação de contas do IFPR, contendo a distinção entre processado e não processado (exceto o relatório de 2011, que não apresenta as despesas inscritas em “restos a pagar processados”). Considerando o volume de recursos constantes em “restos a pagar”, identifica-se a necessidade de expô-los abaixo e destacar que não foi localizado nos relatórios analisados uma justificativa para tal ocorrência, com exceção do relatório de 2014. O referido relatório aponta que não se obteve execução completa da Ação 2994 devido à falta de limites para complementação dos programas e aquisição de materiais e equipamentos para auxílio às atividades da ação.

#### **Quadro 7 – Informações sobre “restos a pagar” da Ação 2994 no IFPR**

<b>Ano</b>	<b>Processado</b>	<b>Não Processado</b>
<b>2011</b>	-*	104.470,00
<b>2012</b>	367.195,00	941.983,90
<b>2013</b>	575.438,69	2.568.166,75

<sup>84</sup> Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

<b>2014</b>	0,00	847.982,03
<b>2015</b>	85.554,72	1.695.089,36
<b>Total</b>	1.028.188,41	6.157.692,04

**Fonte:** Relatórios de Prestação de Contas de 2011 a 2015. Elaborado pela autora.

\* Valor não informado.

Ressalta-se que, embora signifique um atraso no pagamento das despesas, estas, ainda que inscritas em “restos a pagar não processados” ainda podem ser pagas, conforme esclarece Fernandes (2004):

Durante o período antes da prescrição, essas despesas poderão ser, nos termos do art. 22 do Decreto nº 93.872/86, pagas à conta de nova dotação orçamentária e de novo empenho, à conta de despesas de exercícios anteriores, respeitada a categoria econômica específica [...] (Ibid., p. 11)

Os recursos destinados à assistência estudantil no IFPR são utilizados em diferentes ações e programas, todos planejados pela DAES/ PROENS. O PDO 2015 informa a previsão do direcionamento destes recursos e, como dito anteriormente, não há participação das SEPAEs e dos estudantes neste processo de planejamento, a não ser por representação discente no Conselho Superior (CONSUP), onde é aprovado o PDO.

A partir do Quadro 8, identifica-se que uma significativa parte do orçamento da Ação 2994 (33,38%) é destinada à serviços terceirizados de pessoas jurídicas e quase metade do orçamento da Ação 2994 (48,98%) é destinado a pagamento de auxílios financeiros a estudantes. Estes auxílios são aqueles ofertados através dos programas de bolsas e auxílios da DAES. Sobre este aspecto, também chama a atenção o enfoque dado às ações de assistência estudantil por meio de repasse financeiro ao estudante.

**Quadro 8 – Orçamento da Ação 2994 no PDO 2015 IFPR**

Ação	Custeio			Capital	Total
	Auxílio financeiro a estudantes	Material de consumo	Serviços de terceiros (PJ)	Equipamentos e material permanente	
PROENS	5.000.000,00	1.500.000,00	3.407.366,00	300.000,00	10.207.366,00

**Fonte:** PDO 2015, IFPR (2014g).

O que se observa é um grande investimento nestas ações, que possuem caráter focalizado e seletivo, em detrimento de ações mais amplas, que atendam a totalidade dos estudantes. Souza *apud* Cavalheiro (2013), embora citando apenas as universidades públicas, contribui para esta análise, visto também ser uma prática dos IFETs:

De maneira geral a política de Assistência Estudantil junto aos estudantes de universidades públicas, tem se caracterizado na contemporaneidade por sua natureza focalizada; pela inexistência de mecanismos de controle social sobre a mesma; pela terceirização dos serviços; pela concessão de bolsas financeiras para apoio à moradia, alimentação, transporte em detrimento da oferta de serviços como restaurante universitário, residência estudantil, entre outros (Ibid., p. 31)

O que se considera importante ressaltar aqui é a necessária participação da comunidade acadêmica, em especial dos estudantes, na elaboração da proposta orçamentária da assistência estudantil, visto se tratar de recurso público destinado ao atendimento de suas demandas para permanência e conclusão de curso.

### 3.3.3 Programas de Apoio Estudantil do IFPR

Como dito anteriormente, as ações da Política de Apoio Estudantil do IFPR são planejadas e coordenadas pela DAES. Essas ações compreendem, principalmente, programas voltados para a concessão de bolsas e auxílios aos estudantes, operacionalizados através da publicação anual de editais pela DAES.

A DAES também é responsável pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, que trata da preparação da instituição para receber pessoas com deficiência tanto nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) quanto nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores. As ações do NAPNE estão incluídas como ações da Política de Apoio Estudantil.

A Cartilha de Assistência Estudantil do IFPR aponta outras ações da referida política, tais como: mobilidade estudantil, que envolve intercâmbios nacionais

e internacionais; e desenvolvimento de atividades culturais e de ensino, envolvendo ações como a distribuição de instrumentos musicais para todos os *campi* (IFPR, 2016l).

Considerando o objetivo deste trabalho, o enfoque foi dado nos programas de bolsas e auxílios, especialmente aqueles que se destinam aos estudantes considerados público prioritário pelo PNAES (estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio). Contudo, considera-se relevante a identificação dos programas de bolsas e auxílios do IFPR considerados de caráter universal pela instituição. Trata-se dos Programa de Monitoria e Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis – ambos analisados no próximo item.

Os programas de bolsas e auxílios destinados ao público prioritário do PNAES são os Programas de Assistência Complementar ao Estudante (PACE), Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social (PBIS) e Programa Estudante Atleta (PEA). Os editais destes programas, além de indicarem os critérios de seleção baseados no PNAES, definem o público prioritário para atendimento como estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica” (IFPR, 2016c, 2016d e 2016e).

**4. Dos Requisitos** [...] 4.1.3 Comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica (insuficiência de recursos financeiros) através de documentação própria, exigida neste Edital. (IFPR, 2016d, p. 2) [Edital do PACE 2016]

**3. Dos requisitos para inscrição dos/as estudantes** [...] 3.2 Comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica (insuficiência de recursos financeiros/econômicos) através de documentação própria, exigida no ANEXO 2 do presente Edital (IFPR, 2016c, p. 2) [Edital do PBIS 2016]

**4. Das Bolsas** [...] 4.2.1 Entende-se por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica àqueles(as) que atendem ao disposto no Art. 5.º do Decreto n.º 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), priorizando o atendimento a estudantes oriundos da Rede Pública de Educação Básica, com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio mensal, com referência o piso nacional (R\$ 880,00), ou seja, de R\$ 1.320,00 (hum mil trezentos e vinte reais). (IFPR, 2016e p. 2) [Edital do PEA 2016]

Faz-se fundamental portanto, apresentar uma breve reflexão sobre este termo “vulnerabilidade socioeconômica”, visto que o mesmo está presente nos

programas de assistência estudantil que possuem centralidade nesta pesquisa.

Identifica-se que o termo em questão é utilizado nos editais do IFPR abarcando apenas fatores econômicos, sem considerar outras dimensões constitutivas e constituintes das condições de vida dos estudantes, tais como a forma e as dificuldades para inserção do mercado de trabalho, condições de moradia e de acesso à serviços de saúde, de educação e outros serviços sociais.

Semzezem e Alves (2013), em interessante pesquisa teórica sobre o conceito de “vulnerabilidade social”, indicam que este constitui-se em “um fenômeno multidimensional e complexo, definido por meio de indicadores socioeconômicos, demográficos, habitacionais, de saúde, educacionais, dentre outros.” (Ibid, p. 143). As autoras também apontam que estudos demonstram que boa parte da população não é considerada pobre quando se analisa sua renda em termos financeiros, mas pode ser considerado vulnerável. Assim, compreendem que:

As manifestações de vulnerabilidade são caracterizadas tanto pela ausência de recursos, quanto pela ausência de defesas do indivíduo para enfrentar situações de incerteza no ciclo de vida. Estar em vulnerabilidade social significa ter as potencialidades de respostas alteradas ou diminuídas frente a situações de risco ou constrangimentos naturais da vida; indica uma predisposição à precarização, à vitimização e à agressão, mas, também, capacidade ou resiliência, ou seja, uma condição tal capaz de resistir e construir estratégias para conviver em ambientes desfavoráveis e circunstâncias difíceis, uma disposição para enfrentar confrontos e conflitos. (SEMSEZEM e ALVES, 2013, p. 150).

Cabe ainda destacar que o conceito de vulnerabilidade social, embora comumente utilizado em ações relacionadas à assistência estudantil, carece ainda ser melhor caracterizado nesta área, para que não se corra o risco de confundir os objetivos da assistência estudantil com os objetivos da Política de Assistência Social<sup>85</sup>, onde o conceito está fortemente presente.

---

<sup>85</sup> A Lei nº 8.742/93, define como objetivos da Assistência Social: garantir a proteção social à família, à infância, à adolescência, à velhice; amparo a crianças e adolescentes carentes; à promoção da integração ao mercado de trabalho e à reabilitação e promoção de integração à comunidade para as pessoas com deficiência e o pagamento de benefícios aos idosos e as pessoas com deficiência (BRASIL, 1993b). A Assistência Social, juntamente com a Saúde e a Previdência Social, compõe a Seguridade Social no Brasil. Configura-se como política não-contributiva, ou seja, deve atender a todos os cidadãos que dela necessitarem. Dessa forma, seus objetivos não podem ser confundidos com os do PNAES, que se referem às condições de permanência e conclusão de cursos pelos estudantes, incluídos assim na esfera do direito à educação.

### 3.3.3.1 Programas de bolsas e auxílios de caráter universal

Alguns programas da Política de Apoio Estudantil do IFPR são identificados pela DAES como de caráter universal, ou seja, qualquer estudante pode ser atendido, respeitadas as condições estabelecidas nos respectivos editais. São eles, o Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis e, a partir do ano de 2016, o Programa de Monitoria.

O Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis foi criado em 28 de julho de 2010, por meio da Resolução nº. 65. Este documento determina que:

Art 3º No Programa de Eventos Estudantis o apoio financeiro ou logístico destina-se a apoiar eventos voltados aos estudantes, que visem a participação didático-científica (congressos, simpósios, seminários, conferências, feiras, grupos de estudos e/ou similares), político-acadêmico (entidades estudantis, representação estudantil e encontro de estudantes), organização de agremiações/organizações estudantis (grêmio, centros acadêmicos, ligas estudantis e similares), atividades artísticas (festivais de música, oficinas teatrais, visitas a museus e similares) e ainda atividades esportivas (tais como: competições e treinamentos).

Parágrafo único. Não serão atendidas as solicitações para participação em cursos, ofertados por empresas privadas ou públicas com pagamentos de mensalidades. (IFPR, 2010d)

As inscrições para este programa ficam abertas durante todo o ano, devendo o estudante realizar sua inscrição com antecedência mínima de 20 dias do evento, anexando os documentos exigidos pelo edital. Cabe a DAES a análise e a aprovação das solicitações enviadas. O Edital 011/2016 PROENS/ IFPR, que trata do processo de seleção para o programa no exercício de 2016, prevê a oferta auxílio-inscrição, auxílio-despesa (cobertura de despesas com alimentação e hospedagem) e auxílio-transporte<sup>86</sup> (IFPR, 2016f).

Segundo o edital acima citado o recurso financeiro destinado à execução do programa será de R\$ 450.000,00, conforme disponibilidade

---

<sup>86</sup> Os valores praticados em 2016 para os auxílios citados são: auxílio-inscrição – máximo de R\$ 200,00; auxílio-despesa: R\$ 150,00 (equivalente a uma diária, limitado ao máximo de 3 diárias) e auxílio-transporte – mínimo de R\$ 60,00, para distância até 150 km e máximo de R\$ 600,00, para distância superior a 1001 km.

orçamentária da PROENS e DAES para o exercício do ano de 2016. O edital reafirma que este recurso é oriundo da Ação 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica e que está previsto o atendimento a 717 estudantes, aproximadamente.

O Programa de Monitoria foi criado a partir da Resolução nº 04 do IFPR, de 29 de março de 2010. A atividade de monitoria é definida por esta resolução como “atividade formativa de ensino que tem por objetivo contribuir no desenvolvimento da competência pedagógica para o magistério técnico, tecnológico e de educação superior.” (IFPR, 2010b).

A partir de 2016, o Programa de Monitoria passa a ter caráter universal, sendo dispensada a análise socioeconômica para concessão de bolsas, conforme Edital 002/2016 (IFPR, 2016a). Assim, a participação de assistentes sociais na seleção dos estudantes não está mais prevista, passando esta a ser realizada por comissão constituída pela Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada *campus*. Cabe ao *campus* definir também os critérios de seleção. Em consulta à página eletrônica do IFPR<sup>87</sup> observou-se que 02 *campi* adotaram o critério de seleção por vulnerabilidade socioeconômica e mais 01 estabeleceu o critério da forma de ingresso na instituição, priorizando estudantes cotistas. Um outro *campus* definiu a situação de vulnerabilidade socioeconômica como critério de desempate. Cabe destacar que aqueles *campi* que utilizaram de alguma forma o critério de vulnerabilidade socioeconômica, não definiram no documento de divulgação dos critérios de seleção, a sua definição de “vulnerabilidade socioeconômica”.

Após ser selecionado para o programa, o estudante monitor recebe uma bolsa no valor de R\$ 350,00 mensais, devendo, como contrapartida, apresentar frequência mínima de 75% no curso em que está matriculado e participar das atividades de monitoria por 6 horas semanais. A vigência do programa é estipulada em edital. No ano de 2016, a vigência compreendeu o período de 01 de junho a 30 de novembro de 2016.

Para o exercício 2016, está previsto o recurso financeiro de R\$

---

<sup>87</sup> Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/programa-monitoria/>>. Acesso em 17 de out. 2016.

306.600,00, também oriundo da Ação 2994 já citada (IFPR, 2016a). O mesmo edital informa que o recurso não utilizado ao longo do exercício 2016, será remanejado outras ações da assistência estudantil. Foram disponibilizadas 146 bolsas de monitoria, distribuídas pela DAES entre os diversos *campi*. Contudo, não consta no referido edital, os critérios utilizados para esta distribuição.

### 3.3.3.2 Programas de bolsas e auxílios destinados ao público prioritário disposto no PNAES

A DAES/PROENS desenvolve os seguintes programas destinados a concessão de bolsas e auxílios aos estudantes entendidos como público prioritário pelo PNAES: Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE), Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social (PBIS) e Programa Estudante Atleta (PEA). Os recursos financeiros para execução destes programas são todos provenientes da Ação 2994.

O processo de seleção para os programas é realizado por assistentes sociais lotados nos *campi* e na Reitoria. Para participar da seleção, o estudante deve realizar sua inscrição no período determinado pelo edital, efetivando a entrega de todos os documentos solicitados na SEPAE. Estes documentos são encaminhados aos assistentes sociais, que após o processo de análise encaminham a lista de resultados para a DAES/PROENS realizar a publicação em página eletrônica. Após esta etapa, o estudante deve informar dados bancários à SEPAE e assinar termo de compromisso. Todos os documentos referentes ao processo de seleção ficam arquivados na SEPAE, que também será responsável por registrar em planilha eletrônica, a frequência mensal dos estudantes atendidos.

Todos os programas citados exigem como condição para recebimento do auxílio e/ou bolsa, uma frequência mensal igual ou superior a 75% no curso em que está matriculado/a. A seguir, realiza-se uma descrição de cada programa, destacando-se suas especificidades.

O PACE está regulamento no IFPR pela Instrução Normativa PROENS nº. 20/ 2012. Este documento define que o PACE consiste em:

[...] oportunizar apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da oferta de auxílio-moradia, auxílio-alimentação e auxílio-transporte, de modo a contribuir para sua permanência, melhoria do desempenho acadêmico e conclusão do curso. (IFPR, 2012a, p. 1)

O mesmo documento define como objetivos do programa:

- I- Contribuir para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de modo a proporcionar condições para o seu adequado desempenho acadêmico, e conseqüentemente, a conclusão do curso, mediante implementação de uma política social que contemple suas necessidades de moradia, alimentação e transporte;
- II- Assegurar ao estudante o acesso regular e permanente à alimentação saudável e nutritiva;
- III- Garantir ao estudante as condições de mobilidade de modo a contribuir para a frequência regular no curso;
- IV- Apoiar o estudante que estabelece residência no município-sede do Câmpus a fim de realizar seus estudos;
- V- Promover aos alunos igualdade de oportunidade no desenvolvimento de atividades acadêmicas. (IFPR, 2012a, p. 2)

Segundo o Edital nº. 009/ 2016 PROENS-IFPR, para o exercício de 2016, está previsto o recurso financeiro de R\$ 6.067.800,00 para a execução do programa. A vigência do programa em 2016 é de fevereiro a novembro de 2016. Cabe ressaltar que os resultados do processo de seleção são publicados, geralmente, no mês de abril, sendo o pagamento dos meses anteriores pagos de forma retroativa. No Quadro 9 é realizada uma descrição dos auxílios ofertados, valores e quantidade de auxílios prevista em 2016. Os dados informados são baseados no edital citado, que trata do processo de inscrição de estudantes em 2016.

**Quadro 9 – Informações sobre o PACE 2016**

Tipo de Auxílio	Descrição	Valor	Quantidade prevista
Auxílio-Alimentação	Concedido prioritariamente aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que necessitem permanecer no <i>campus</i> em período integral, bem como aos estudantes trabalhadores matriculados em curso.	R\$ 125,00	2.700
Auxílio-Transporte (M ou IM)*	Concedido prioritariamente ao estudante que resida a uma distância superior a 03 quilômetros do <i>campus</i> e utilize transporte público coletivo para locomover-se ao <i>campus</i> .	M- R\$ 100,00 IM - R\$ 150,00	M – 1350 IM - 750
Auxílio-Moradia	Concedido prioritariamente para	R\$ 220,00	90

	<p>complementação de despesas de moradia/aluguel ao estudante socioeconomicamente vulnerável, oriundo de outras localidades, que necessite mudar-se e residir temporariamente no município-sede do <i>campus</i>. Entende-se por estudante oriundo de outra localidade aquele que depende financeiramente da família que reside a uma distância maior que 50 km do município-sede do <i>campus</i> e/ou aquele que necessite mudar-se temporariamente para realizar seus estudos.</p>		
--	---	--	--

**Fonte:** Edital 009/2016 PROENS- IFPR (IFPR, 2016d).<sup>88</sup> Elaborado pela autora.

\* M – Municipal. IM – Intermunicipal

O PBIS é outro programa da Política de Apoio Estudantil que concentra grande aporte de recursos financeiros, mas ainda em valores bem inferiores ao PACE. Para 2016, a previsão é R\$ 1.659.000,00 para a execução do PBIS, com a oferta de 790 bolsas, distribuídas pelos *campi*. Segundo a Resolução nº 64/2010, esta distribuição é realizada considerando os recursos orçamentários disponíveis e o número de estudantes matriculados em cada *campus* (IFPR, 2010c). O PBIS oferta bolsas acadêmicas, e, além da exigência de frequência mínima de 75% no curso, é exigida do estudante a atuação em projetos de ensino e/ou aprendizagem ofertados pelos servidores do *campus*.

O PBIS foi implementado pelo IFPR por meio da Resolução nº. 64/2010. Neste documento define-se que o PBIS consiste em oportunizar aos estudantes, matriculados em cursos presenciais do IFPR, enriquecimento em sua formação profissional e humanística, além de contribuir com sua permanência no curso (IFPR, 2010c).

Os objetivos do PBIS são assim descritos na referida resolução:

- I. Propiciar experiência acadêmico-profissional aos estudantes;
- II. Promover articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira a assegurar o seu caráter interdisciplinar e objetivando a flexibilização curricular, conforme estabelecido no projeto político pedagógico do curso;
- III. Ampliar as experiências de qualificação profissional e de responsabilidade

<sup>88</sup> Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PACE\\_20161.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PACE_20161.pdf)>. Acesso em: 17 de out. 2016.

social;  
IV. Contribuir com as condições de permanência e conclusão de curso dos estudantes;  
V. Colaborar com instrumentos avaliativos para o aprimoramento acadêmico e com a redução da evasão e da repetência e;  
VI. Cooperar com ações de integração da comunidade estudantil com a comunidade em geral de maneira ética, social, política e profissional. (IFPR, 2010c)

No ano de 2016, foi estipulada uma carga horária semana de 4 horas para a atuação do estudante no projeto acadêmico em que for alocado. A bolsa tem o valor de R\$ 350,00, com vigência no período de junho a novembro, segundo edital vigente em 2016 (IFPR, 2016b).

Os projetos de ensino e/ ou aprendizagem do PBIS são apresentados anualmente pelos servidores, docentes ou técnicos administrativos em educação, de cada *campus*. Segundo o Edital 007/ 2016 PROENS-IFPR, que trata da inscrição de projetos:

4.2 Entende-se por projeto de ensino e/ ou de aprendizagem àqueles voltados à inclusão, permanência e ao êxito acadêmico e escolar dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, atendendo ainda, aos princípios da educação integral (formação geral, profissional e tecnológica), em estreita articulação com os setores produtivos, econômicos e sociais locais.

4.3 Os projetos devem propiciar atividades de interesse dos/as estudantes, que promovam o seu desenvolvimento acadêmico e fomentem a educação integral.

4.4 As atividades do projeto devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP do campus. (IFPR, 2016b)

De acordo com o Edital 007/2016 PROENS – IFPR, a apresentação destes projetos é realizada a partir de inscrição em edital específico. Estes projetos são analisados pela Comissão de Avaliação de Projetos Acadêmicos e Escolares ou, se já tiverem sido aprovados pela Comissão de Pesquisa e Extensão (COPE) do *campus*, deverão apenas anexar à inscrição o relatório da referida comissão (IFPR, 2016b);

É importante destacar que o Edital 007/2016 define que o número de estudantes selecionados por *campus* dependerá do número de projetos aprovados (ibid.), o que significa que, caso os servidores de um determinado *campus* não apresentem projetos ou, se os projetos apresentados não forem aprovados, mesmo

havendo bolsas disponíveis para o *campus*, os estudantes não serão atendidos pelo PBIS. Uma outra dificuldade que pode decorrer desta condicionalidade de projetos aprovados no *campus* é a oferta de bolsas PBIS ser maior que a oferta de vagas em projetos. Se isso ocorrer, mesmo que haja uma lista de estudantes a serem atendidos com bolsa PBIS, não será possível o recebimento desta, pois não haverá projetos para alocação destes estudantes.

O Programa Estudante Atleta (PEA) é o programa de bolsas mais recente do IFPR, criado e regulamentado pela Instrução Interna de Procedimentos nº 001/2014 PROENS – IFPR, de 28 de março de 2014. Segundo este documento:

Art. 2º O PEA consiste em oportunizar aos estudantes do Instituto Federal do Paraná, o acesso e a inclusão em atividade física e prática esportiva nas mais diversas modalidades, de modo a contribuir para sua permanência, melhoria do desempenho e êxito escolar e acadêmico.

Art. 3º O PEA objetiva primordialmente:

I. Contribuir para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

II. Proporcionar condições para a melhoria no desempenho escolar e acadêmico e, conseqüentemente, o êxito formativo.

III. Fomentar a implementação da Política de Assistência Estudantil, contemplando, de maneira universal, as necessidades dos estudantes de acesso ao lazer, à saúde e à prática esportiva.

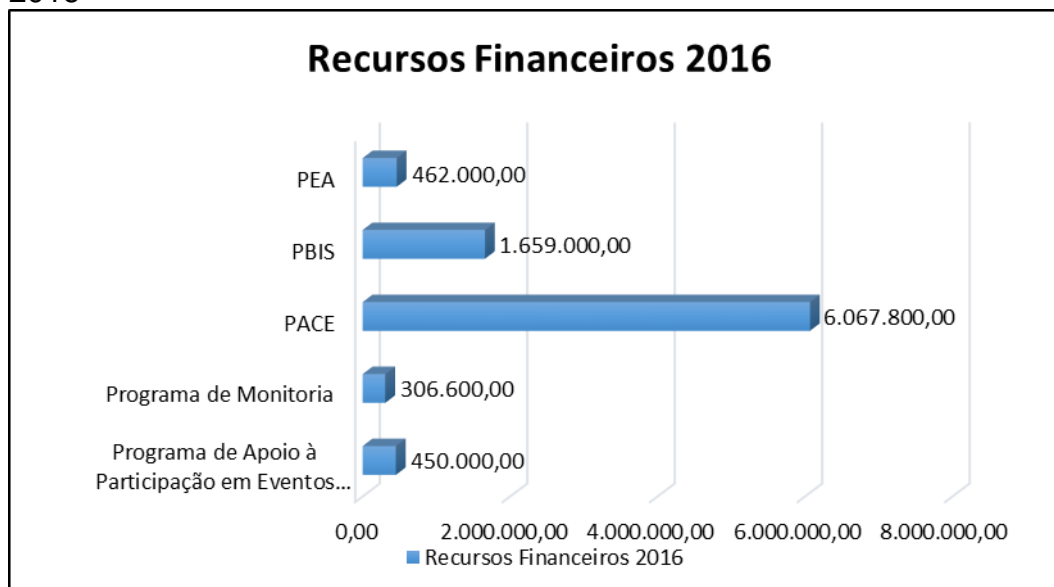
IV. Promover aos estudantes igualdade de oportunidade no desenvolvimento das atividades físicas e esportivas.

V. Assegurar ao estudante o acesso regular e permanente à prática esportiva e ao lazer, sob a orientação de um profissional da educação física. (IFPR, 2014a).

O último edital do PEA, publicado em 2016, informou o valor de R\$ 462.000,00 para a execução do programa, ofertando, assim, 220 bolsas para os estudantes. Assim como o PBIS, o PEA exige como condição para recebimento da bolsa, a frequência mínima de 75% do curso em que está matriculado e carga horária de 4 horas semanais para atuação de em projetos esportivos ofertados pelo *campus*. Estes projetos são apresentados pelo professor de educação física do *campus* ou por técnicos-administrativos em educação com formação em Educação Física através de inscrição em edital (o mesmo edital para inscrição de estudantes). Os projetos são avaliados por uma Comissão de Avaliação de Projetos Esportivos, nos quais serão alocados os estudantes selecionados para o programa, permitindo-se a participação voluntária de demais estudantes, sem recebimento de bolsa (IFPR, 2016e).

Expostas as características dos programas de bolsas e auxílios, observa-se que o PACE é o programa que concentra o maior volume de recursos.

**Gráfico 3** – Recursos financeiros previstos para programas de bolsas e auxílios em 2016



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Também é interessante observar a cronologia de criação dos programas de bolsas. O Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis, o Programa de Monitoria e o PBIS foram criados em 2010. O PACE foi criado em 2012 e o PEA, em 2014. Cabe destacar que a criação do Programa de Monitoria ocorreu em março de 2010, antes mesmo da publicação do Decreto nº. 7.234/ 2010 e os outros dois programas criados neste mesmo ano, tiveram suas regulamentações publicadas em 28 de julho de 2010, apenas 9 dias após a publicação do decreto citado. Ressalta-se ainda que o programa com maior aporte de recursos surgiu em 2012, o PACE, sendo esta uma das justificativas para delimitação da amostra dos sujeitos pesquisados àqueles estudantes ingressantes em 2012.

### 3.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO *CAMPUS* LONDRINA - IFPR

Neste item são apresentados os dados obtidos na segunda etapa da pesquisa, que compreendeu levantamento de dados e análise documental.

Considerando o objetivo central desta pesquisa<sup>89</sup>, esta etapa consistiu na coleta de dados quantitativos sobre a evasão de estudantes dos cursos presenciais do *Campus* Londrina no período de 2009 (ano de criação do *campus*) até o ano de 2014<sup>90</sup> e dados quantitativos sobre estudantes deste mesmo *campus* atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR no período de 2012 a 2015.

Para fins de coleta dos dados sobre evasão, foram consideradas as definições de estudante evadido, estudante concluinte e ciclo de matrícula propostas pelo Manual para Cálculo dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, estudante evadido será aquele que não possui nenhuma possibilidade regulamentar de retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por faltas além de 25% e não trancamento de matrícula. Será considerado estudante concluinte, de acordo com o mesmo manual, aquele que integralizou todas as fases do curso, incluindo disciplinas, módulos ou créditos, estágio obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), etc. e está apto a colar grau. O ciclo de matrícula compreenderá a oferta de um curso com uma carga horária definida, com a mesma data de início e de previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de estudantes no SISTEC, para a obtenção de uma mesma certificação ou diploma.

As situações de trancamento de curso por mais de 2 anos ou 4 semestres letivos, no caso de curso de nível superior, ou de 1 ano ou 2 semestres letivos, no caso de cursos de nível técnico, também serão consideradas como situação de evasão, visto que a Resolução nº. 54/2011 (IFPR, 2011b) e a Resolução nº. 55/2011 (IFPR, 2011c), que dispõem sobre a organização didático-pedagógica da instituição em cursos de nível técnico e de nível superior, respectivamente, definem que a não efetivação de matrícula decorrido o período de trancamento, será

---

<sup>89</sup> Conforme exposto na introdução deste trabalho, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar os motivos de evasão dos estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR no *Campus* Londrina.

<sup>90</sup> Após a análise dos dados referentes à taxa de conclusão, observou-se que os dados referentes ao ano de 2015 são incompletos, pois os estudantes que ingressaram neste ano, ainda não havia finalizado seus cursos ao término da pesquisa. Assim, optou-se por suprimir os dados referentes ao ano de 2015 no que se refere à taxa de conclusão, permanecendo a análise deste ano no que se refere ao atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da assistência estudantil.

considerada como abandono de curso.

Os dados referentes à evasão dos estudantes foram obtidos a partir da análise de fichas de matrícula, listas de estudantes ingressantes emitidas pelo Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFPR e atas de colação de grau deste mesmo período. As fichas de matrícula e as atas de colação de grau foram disponibilizadas pela Secretaria Acadêmica do *Campus* Londrina.

Os dados relativos à assistência estudantil foram obtidos por meio de consulta aos arquivos documentais da instituição e consulta a página eletrônica do IFPR. Os documentos que possibilitaram a obtenção das informações requeridas pela pesquisa foram: listas de resultados do processo de seleção para os programas; planilhas de lançamento de frequência de estudantes de cada programa e relatório do Serviço Social do *Campus* Londrina.

Cabe ressaltar que serão analisados os dados relativos aos programas de bolsas e auxílios que possuem como público prioritário aqueles estudantes oriundos da rede pública de ensino ou com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, conforme disposto no PNAES. Estes dados serão relacionados com os dados sobre evasão obtidos.

As justificativas para a escolha do período de 2012 a 2015, expostas na introdução deste trabalho, resumem-se a: inexistência da Política de Apoio Estudantil do IFPR até ano de 2009; a criação PACE em 2012, programa com maior aporte de recursos financeiros; e a sistematização dos dados sobre os programas de bolsas e auxílios da referida política a partir do ingresso do Serviço Social na instituição em 2011, na DAES.

A delimitação da presente pesquisa a apenas um *campus* foi realizada considerando o número de *campi* do IFPR (25 *campi*), a localização dos mesmos, a extensão geográfica do estado do Paraná e a quantidade de estudantes atendidos pela instituição. O *Campus* Londrina foi selecionado por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou o acesso aos documentos necessários e a localização dos estudantes considerados evadidos pela instituição.

### 3.4.1 Dados sobre Evasão de Estudantes no *Campus* Londrina no Período de 2009 a 2014

Conforme já explicitado, os dados sobre a evasão de estudantes dos cursos presenciais do *Campus* Londrina foram obtidos através de documentos fornecidos pela própria instituição. O levantamento destas informações ocorreu no mês de novembro de 2015. Assim, a partir das fichas de matrícula dos anos de 2009 a 2013 e das listas de estudantes ingressantes de 2014, foi elaborada uma lista contendo o nome dos estudantes ingressantes. Posteriormente, esta lista foi comparada com a ata de colação de grau de cada turma, a fim de identificar os estudantes que havia concluído o curso.

No Quadro 10, observa-se que houve o aumento do número de estudantes ingressantes na instituição (145 em 2009 e 228 em 2014). Contudo, cabe ressaltar que também houve o aumento de cursos ofertados pelo *campus*. Em 2009, foram ofertados 5 cursos técnicos, 4 na modalidade subsequente (para estudantes que já tenham concluído o ensino médio) e 1 na modalidade concomitante (para estudantes que estejam cursando o ensino médio), totalizando 5 turmas. Em 2014, foram ofertados os mesmos cursos técnicos subsequentes, 1 curso técnico integrado ao ensino médio e 1 curso de nível superior, totalizando 6 turmas.

Outra observação refere-se ao percentual de estudantes concluintes. Analisando os dados dos ciclos encerrados, ou seja, o percentual de estudantes que concluíram seus cursos no período de 2009 a 2012, observa-se que a taxa média de conclusão foi de 54,28%. Os dados do período de 2013 e 2014 não são conclusivos, visto que algumas turmas não foram finalizadas até o término do levantamento realizado.

**Quadro 10** – Dados sobre permanência de estudantes em cursos presenciais do IFPR – *Campus* Londrina no período de 2009 a 2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Estudantes ingressantes</b>	145	104	197	219	198	228
<b>Estudantes concluintes</b>	72	65	87	136	*	*
<b>Estudantes evadidos</b>	73	39	110	83	*	*
<b>Taxa de conclusão (%)</b>	49,65	62,50	44,16	62,10	*	*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

\* Não foi possível informar o número exato de estudantes e taxa de conclusão neste ano, tendo em vista que alguns cursos estavam em andamento até o término do levantamento de dados.

No Quadro 11 temos o percentual de estudantes concluintes em cada curso ofertado pelo *campus* no período de 2009 a 2014. Da mesma forma, os dados não são conclusivos. Mas é possível analisar que os cursos técnicos subsequentes (técnico em enfermagem, técnico em massoterapia, técnico em saúde bucal e técnico em prótese dentária) tiveram uma taxa de conclusão média de 66,89% entre os anos de 2009 e 2014. O curso de técnico em informática na modalidade concomitante, ofertado nos anos de 2009 e 2011, teve o percentual de conclusão mais baixo de todos os cursos, 12,12%. É possível que este seja o motivo para que sua oferta pelo *Campus Londrina* não tenha permanecido.

Ainda de acordo com o Quadro 11, observa-se que o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com duração de 3 anos, teve 3 turmas concluídas, compostas pelos estudantes ingressantes em 2011, 2012 e 2013. Considerando a finalização destas turmas, a taxa de conclusão do curso foi de 42,97%.

**Quadro 11 – Taxa de conclusão de cursos presenciais do IFPR – *Campus Londrina* no período de 2009 a 2014 por curso (%)**

CURSO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Técnico em Enfermagem	84,61	60,00	61,29	40,00	*	64,51
Técnico em Massoterapia	51,72	56,66	61,90	62,50	67,44	61,09
Técnico em Saúde Bucal	75,00	68,42	28,12	65,62	54,8	63,15
Técnico em Prótese Dentária	60,00	68,00	56,25	71,05	70,58	71,42
Técnico em Informática***	7,50	-	19,23	-	-	-
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio****	-	-	-	79,48	**	**
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas*****	-	-	29,41	50,00	47,91	**

Fonte: Elaborado pela autora.

\*Curso não ofertado em 2013. \*\*Cursos não finalizados até o término da pesquisa, não sendo possível informar taxa de conclusão. \*\*\*Curso ofertado apenas em 2009 e 2011. \*\*\*\*Curso foi ofertado a partir de 2012. Sendo um curso de duração de 4 anos, apenas os estudantes ingressantes em 2012 concluíram o curso até o término de realização da pesquisa. \*\*\*\*\*Curso ofertado a partir de 2011. Sendo um curso de duração de 3 anos, os estudantes ingressantes no ano de 2014 não concluíram o curso até o término da pesquisa.

Os dados apresentados apontam possíveis dificuldades para atendimento ao Termo de Acordo de Metas e Compromissos assinado entre SETEC/MEC e IFPR, que define como meta para os IFETs, o percentual de 80% de estudantes concluintes em 2016. Assim, acredita-se que esta realidade do *Campus*

Londrina exige a atenção de gestores, equipe pedagógica e demais membros da comunidade acadêmica. Importante considerar também que, para além do alcance de metas do MEC, o ingresso, a permanência e conclusão de curso na instituição constitui-se como direito dos estudantes que optaram pelo IFPR para dar continuidade aos seus estudos, cabendo à instituição a elaboração e implementação de estratégias que contribuam para a permanência de seus estudantes e consequente conclusão de curso. A Política de Apoio Estudantil do IFPR foi pensada com esta finalidade e a seguir são apresentados alguns dados sobre a forma como esta política vem atendendo os estudantes dos cursos presenciais do *Campus* Londrina.

#### 3.4.2. Dados sobre o Atendimento de Estudantes de Cursos Presenciais do *Campus* Londrina pelos Programas de Bolsas e Auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR no Período de 2012 a 2015.

Os dados apresentados são relativos aos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR que tem como público prioritário os estudantes oriundos da rede pública de ensino ou que possuem renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, conforme disposto no PNAES. Dessa forma, os dados trazem informações dos programas PACE, PBIS e PEA. O Programa de Monitoria também será incluído nesta análise, pois no período analisado (2012 a 2015), este era voltado para o público citado. Foi a partir de 2016 que o Programa de Monitoria adquiriu caráter de programa como acesso universal, como já explicitado anteriormente.

Assim, serão apresentados dados quantitativos sobre estudantes atendidos por estes programas a cada ano e sobre a conclusão ou não de seus cursos. As informações foram obtidas a partir de planilhas de frequência de estudantes de cada programa, listas de resultados publicados pela DAES e relatórios do Serviço Social do *Campus* Londrina. Estes documentos foram comparados com as listas elaboradas a partir das fichas de matrícula, listas de estudantes ingressantes e atas de conclusão de curso, a fim de identificar quais estudantes atendidos concluíram seus cursos e quais não o fizeram.

Os dados da assistência estudantil referentes ao ano de 2012 foram obtidos com auxílio da assistente social lotada na DAES neste período, pois as listas de resultados não foram localizadas na página eletrônica do IFPR e até este ano não havia informações sistematizadas sobre o atendimento da assistência estudantil no *campus*, o que ocorreu a partir de 2013, com o ingresso de assistente social no *Campus Londrina*.

A partir do Quadro 12, duas observações podem ser destacadas. A primeira delas é a preponderância do programa PACE nas ações relativas a bolsas e auxílios. Já foi sinalizado neste trabalho que o PACE é o programa com maior aporte de recursos financeiros. Com os dados apresentados no Quadro 12, identifica-se que o PACE é o programa que mais atende estudantes no *Campus Londrina*. Por outro lado, os programas PEA e Monitoria apresentam menores quantidades de bolsas disponibilizadas a cada ano.

Também cabe destacar que o número de bolsas e auxílios utilizados pelo *Campus Londrina* cresce a cada ano. Se comparado com o ano de 2012, no ano de 2015 o *campus* utilizou quase 3 vezes mais bolsas e auxílios para atendimento das solicitações de estudantes.

**Quadro 12** - Quantitativo de bolsas e auxílios utilizados pelos estudantes do IFPR - *Campus Londrina* no período de 2012 a 2015

ANO	PACE	PBIS	PEA*	MONITORIA**	BOLSAS E AUXÍLIOS POR ANO
2012	101	70	-	-	171
2013	137	41	-	2	180
2014	213	65	24	8	310
2015	317	60	33	8	418
<b>Total</b>	768	236	57	18	-

Fonte: Elaborado pela autora.

\*Programa ofertado a partir de 2014.

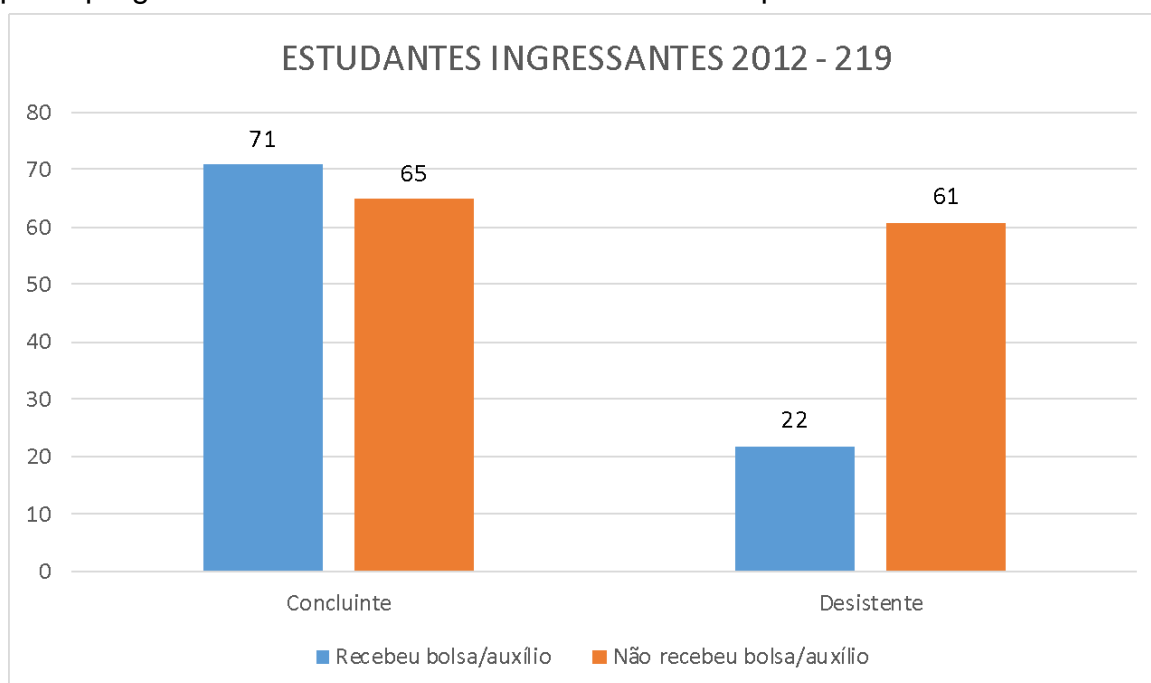
\*\* Não foi localizado registro sobre oferta do Programa de Monitoria no *Campus Londrina* em 2012.

A seguir são apresentados os dados de permanência dos estudantes ingressantes no período de 2012 a 2015, relacionando-os com o recebimento de auxílios ou bolsas. É importante destacar que os estudantes podem ser atendidos por

uma bolsa (PBIS, PEA ou Monitoria) e auxílios do PACE simultaneamente, dependendo da análise socioeconômica realizada pelo assistente social.

Sobre o ano de 2012, cujos dados são apresentados no Gráfico 4, destaca-se que neste ano houve o ingresso de 219 estudantes. Destes, 93 receberam algum tipo de bolsa e/ou auxílio da Política de Apoio Estudantil, correspondendo a 42,46% dos estudantes ingressantes neste ano. Ainda considerando o Gráfico 4, observa-se que, dos 136 estudantes ingressantes em 2012 que concluíram os seus cursos, 71 estudantes foram atendidos pelos programas de bolsas e auxílios, ou seja, 52,20% dos estudantes concluintes. Já em relação àqueles que não concluíram seus cursos, o quantitativo de 2012 chega a 83 estudantes e destes, 22 estudantes participaram dos programas de bolsas e auxílios, correspondendo a 26,50% dos estudantes evadidos.

**Gráfico 4** – Estudantes do *Campus* Londrina ingressantes em 2012 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR



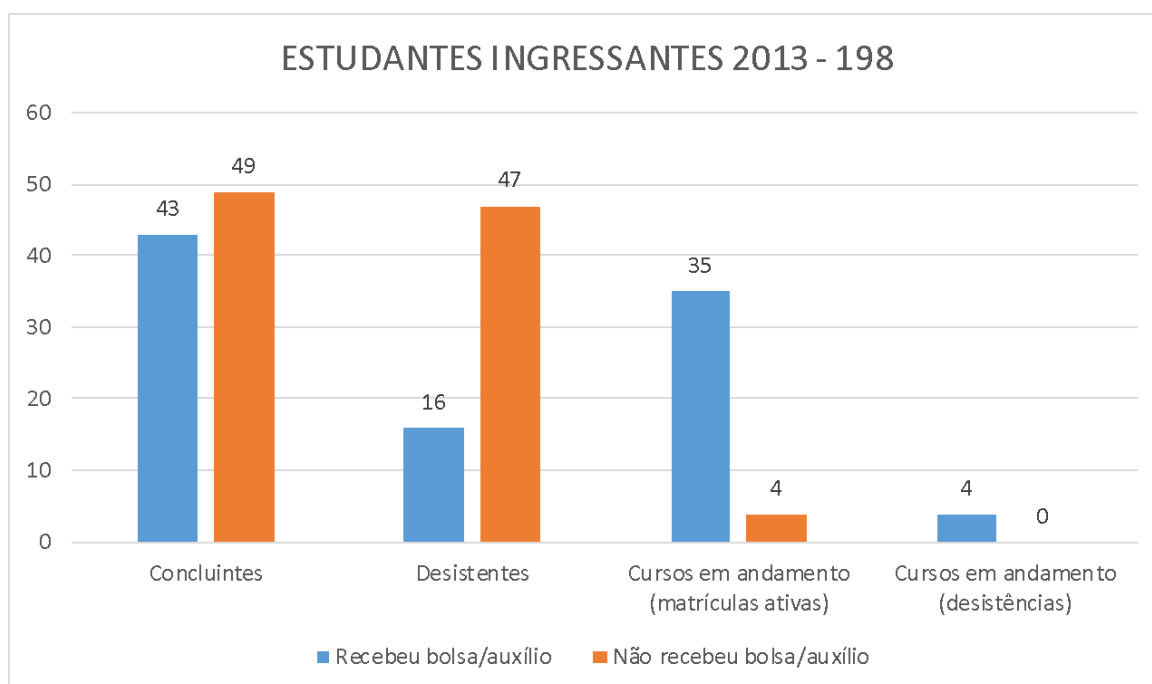
**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Gráfico 5, são demonstrados os dados relativos à conclusão de curso dos estudantes ingressantes em 2013, relacionados ao atendimento pelos programas de bolsas e auxílios durante a permanência no IFPR – *Campus* Londrina.

Neste ano, houve o ingresso de 198 estudantes e 98 destes foram atendidos com algum tipo de bolsa e/ou auxílio (49,49% dos estudantes ingressantes neste ano). Os dados de 2013 refletem que, dos cursos já finalizados até o término desta pesquisa (novembro de 2016), 92 estudantes concluíram seus cursos e 63 estudantes desistiram. Dos cursos em andamento até o término da pesquisa, 39 estudantes ainda estavam com matrículas ativas e 04 já havia desistido do curso, sendo que estes 04 estudantes foram atendidos pelos programas de bolsas e/ou auxílios.

Em relação aos estudantes ingressantes em 2013, o Gráfico 5 aponta que 46,73% dos estudantes que concluíram seus cursos (43 estudantes), receberam algum auxílio e/ ou bolsa durante sua permanência no IFPR - *Campus* Londrina e 29,85% dos estudantes desistentes (20 estudantes de um total de 67) havia sido atendido por algum destes programas da Política de Apoio Estudantil. Daqueles estudantes cujos cursos ainda se encontravam em andamento, 90,70% eram atendidos com bolsas e/ou auxílios. Apenas 9,30% não participaram de um desses programas (4 estudantes), contudo, permaneciam com matrícula ativa no IFPR.

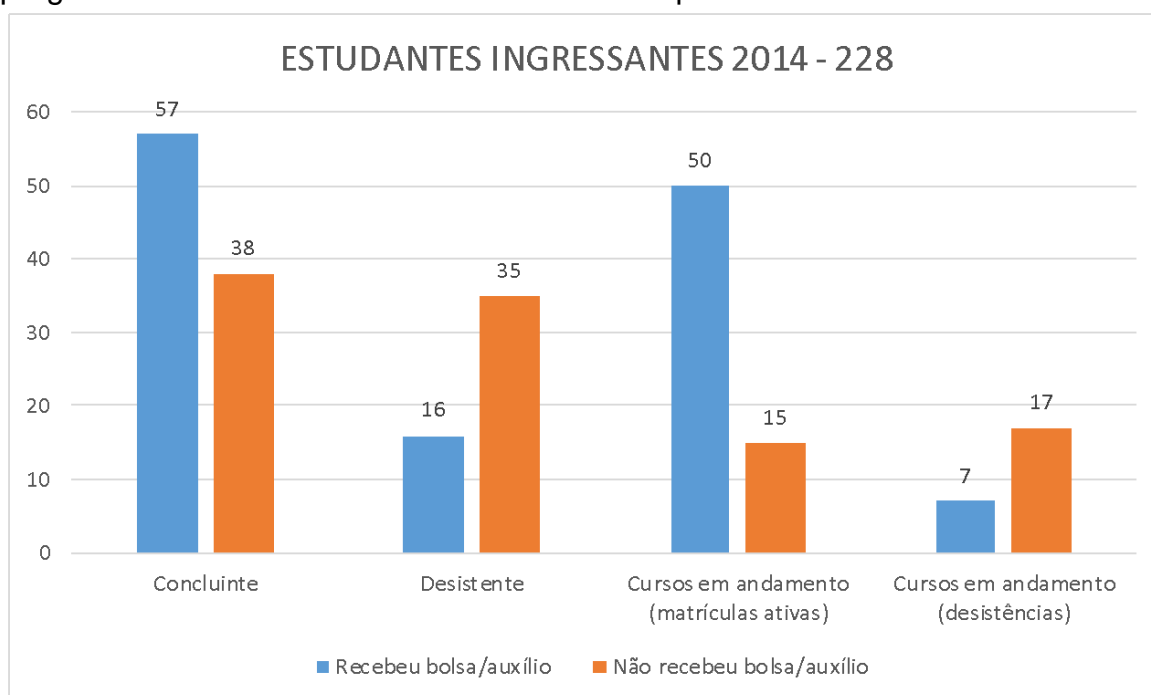
**Gráfico 5** – Estudantes *Campus* Londrina ingressantes em 2013 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR



**Fonte:** Elaborado pela autora.

No ano de 2014, houve o ingresso de 228 estudantes. Assim como em 2013, até o término desta pesquisa havia cursos iniciados em 2014 que ainda estavam em andamento. Em relação ao ano de 2014, o Gráfico 6 demonstra que, dos estudantes concluintes (95 estudantes), 66,87% (57 estudantes) receberam algum auxílio e/ou bolsa durante o curso. Dos estudantes desistentes, que totalizaram 75 estudantes em 2014, 30,66% (23 estudantes) eram atendidos pelos programas de bolsas e/ou auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR. Sobre os cursos em andamentos até o término da pesquisa, havia ainda 65 estudantes ingressantes em 2014 com matrícula ativa, sendo que 50 estudantes recebiam auxílio e/ou bolsa (76,92% dos estudantes com matrícula ativa) e 24 já havia sido considerados desistentes pela instituição. Destes 24 estudantes, 07 eram atendidos pelos programas de bolsas e/ou auxílios (29,16%).

**Gráfico 6** – Estudantes *Campus* Londrina ingressantes em 2014 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR

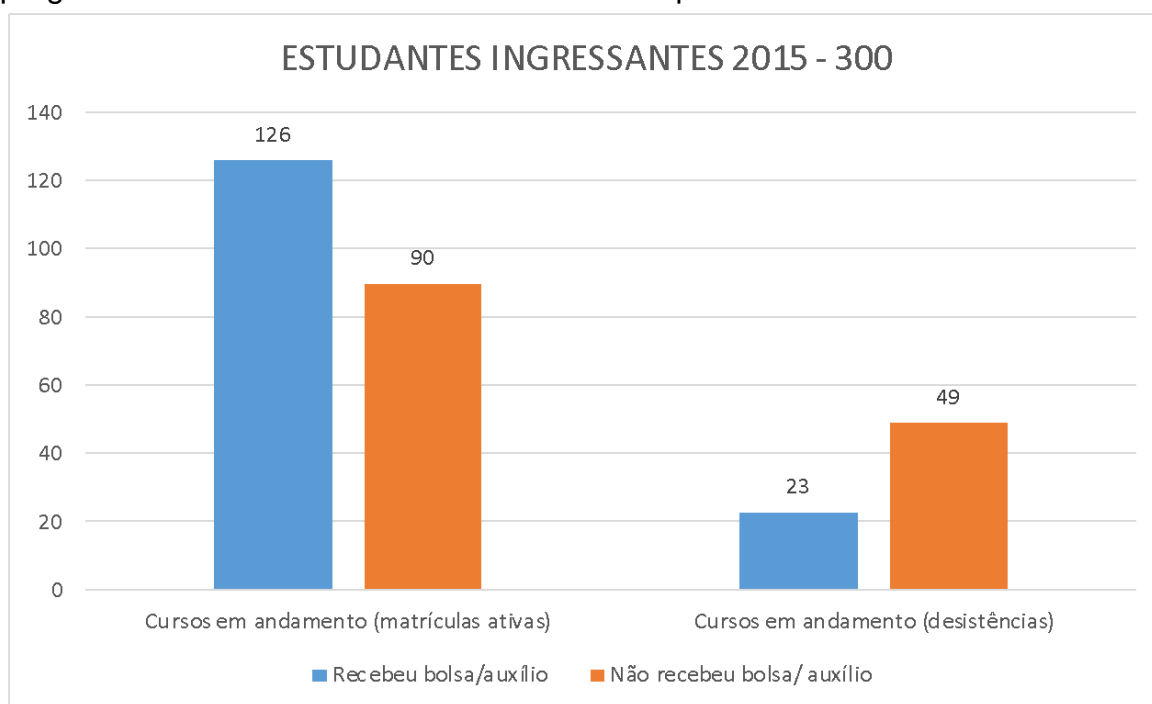


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados sobre o ano de 2015 estão dispostos no Gráfico 7. Todos os cursos iniciados neste ano ainda se encontravam em andamento até o término da pesquisa. Com isso, não é possível obter o quantitativo de estudantes concluintes

neste ano. Entretanto, os dados analisados revelam que, dos 300 estudantes ingressantes neste ano, 72 estudantes já haviam evadido até o término da pesquisa, em novembro de 2016, o que corresponde a 24% dos estudantes ingressantes daquele ano. Destes estudantes evadidos, 31,84% eram atendidos pelos programas de bolsas e/ou auxílios. Já em relação aos estudantes ingressantes neste ano que permanecem com matrícula ativa (216 estudantes), 58,33% participam dos programas de bolsas e/ou auxílios (126 estudantes).

**Gráfico 7** – Estudantes *Campus* Londrina ingressantes em 2015 e atendimento pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Sintetizando a análise dos Gráficos 4, 5, 6 e 7, a primeira consideração a ser feita é em relação ao número de estudantes atendidos pelos programas de auxílios e bolsas. Em 2012 foram 93 estudantes; em 2013, 98; em 2014, 130 e em 2015, 149 estudantes. Estes dados revelam um aumento da demanda por estes tipos de programa, podendo estar relacionado tanto ao aumento do número de curso ofertados pelo *campus* como pelo aumento do número de vagas reservadas às cotas no processo seletivo para ingresso na instituição.

Observa-se também que, ao mesmo tempo que subiu o número de

estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios que conseguiram concluir seus cursos, o que demonstra a importância da assistência estudantil para a permanência e conclusão, também se manteve alto o número de estudantes que foram atendidos pelos mesmos programas, mas não concluíram seus estudos no IFPR, conforme Quadro 13. Cabe observar que, em relação ao ano de 2015, os dados referem-se a cursos ainda em andamento. Ou seja, ainda existe a possibilidade de outros estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios não concluírem seus cursos.

**Quadro 13** – Quadro comparativo entre recebimento de bolsas e/ou auxílios e conclusão de curso

Ano	Nº de estudantes que receberam bolsas e/ou auxílios e concluíram seus cursos <sup>1</sup>		Nº de estudantes que receberam bolsas e/ou auxílios e não concluíram seus cursos <sup>2</sup>	
2012	71	71,71%	22	22,22%
2013	43	43,87%	20	20,40%
2014	57	43,84%	23	17,69%
2015 <sup>3</sup>	126	84,56%	23	15,43%

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>1</sup> Os dados percentuais estão relacionados ao total de estudantes concluintes no ano de referência. <sup>2</sup> Os dados percentuais estão relacionados ao total de estudantes desistentes no ano de referência. <sup>3</sup> Os dados relativos a este ano se referem a nº e percentual de estudantes com matrícula ativa na 1ª coluna e nº e percentual de estudantes desistentes na 2ª coluna da tabela.

Estes dados conformam uma realidade que já era observada superficialmente pela pesquisadora no cotidiano de sua prática profissional, sendo a motivação principal para a realização desta pesquisa. Esta observação levava a indagações como: Por que os estudantes evadem de seus cursos, mesmo sendo atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da assistência estudantil? Quais são os motivos de evasão destes estudantes? Os programas de bolsas e auxílios do IFPR contribuem para a permanência dos estudantes?

Assim, acredita-se que a exposição destes dados quantitativos foi importante para confirmar a existência de um fenômeno identificado inicialmente apenas em sua aparência. Porém, estes dados não são suficientes para responder às indagações feitas pela pesquisadora. Tais dados não conseguem alcançar a essência do fenômeno que se quer investigar e, talvez, dada a complexidade da realidade social, nem mesmo este estudo consiga atingir a este objetivo. Dessa forma, a expectativa é que, a partir de aproximações sucessivas deste fenômeno consiga-se

chegar cada vez mais perto de sua essência.

Para esta tarefa, considerou-se fundamental ouvir os sujeitos diretamente implicados neste fenômeno, a saber, os estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR que não conseguiram concluir seus estudos na instituição. O próximo capítulo é dedicado às entrevistas realizadas com estes sujeitos, essenciais para a realização desta pesquisa.

#### 4 ESCOLA, PERCURSOS EDUCATIVOS E O FENÔMENO DA EVASÃO: OS RELATOS DO SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à análise das entrevistas realizadas com os estudantes evadidos dos cursos presenciais do IFPR - *Campus Londrina*.

Destaca-se aqui o problema que motivou a realização da pesquisa desenvolvida - *Quais os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR no Campus Londrina?* – e outras indagações que instigaram a sua realização: *Por que os estudantes escolheram estudar no IFPR? Qual o entendimento dos estudantes sobre Assistência Estudantil? Quais os cursos que apresentam maior índice de evasão? Qual o percurso educativo dos estudantes do IFPR atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR?*

Desta forma, definiu-se como objeto de investigação deste trabalho a análise sobre os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR no *Campus Londrina*.

Para analisar o material obtido a partir das entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2004) como conjunto de técnicas de análise da comunicação, com o objetivo de “dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora [...]” (Ibid., p. 24)

No que se refere às entrevistas, delimitou-se como amostra intencional para sua realização, os estudantes do IFPR – *Campus Londrina* que atendessem os seguintes critérios:

- ter ingressado em um dos cursos presenciais do IFPR – *Campus Londrina* no ano de 2012;
- ter sido atendido, em algum momento do curso, por um dos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR; e
- não ter concluído o curso.

Esta delimitação da amostra foi pensada considerando que,

Como não estamos procurando medidas estatísticas, mas sim tratando de nos aproximar de significados, de vivências, não trabalhamos com amostras

aleatórias, ao contrário, temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa. (MARTINELLI, 2012, p. 25)

Contudo, como já exposto na introdução deste trabalho, houve grande dificuldade para localização de estudantes que atendessem estes critérios. Assim, as entrevistas foram realizadas com quatro sujeitos e para esta tarefa foi elaborado roteiro de entrevista, subdivido nos seguintes itens: informações socioeconômicas; informações sobre percurso escolar; concepção sobre assistência estudantil e informações sobre evasão (Anexo B). Cabe ainda destacar que,

O importante, nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa. A riqueza que isso traz para o pesquisador é muito importante, permitindo-lhe aprofundar efetivamente, na relação sujeito-sujeito, o se objeto de análise. (MARTINELLI, 2012, p. 26)

Assim, dentre os entrevistados estão três mulheres e um homem que, a fim de preservar suas identidades, serão aqui denominados Estudante A, Estudante B, Estudante C e Estudante D. Todas as entrevistas foram realizadas em local definido pelo entrevistado. A entrevista com a estudante A ocorreu em seu local de estágio e as demais, na residência do próprio entrevistado. O Quadro 14 reúne algumas informações sobre o perfil destes sujeitos.

**Quadro 14 – Perfil dos sujeitos entrevistados**

Estudante	Sexo	Idade	Estado Civil	Cidade onde reside	Estudou em	Modalidade de curso
<b>A</b>	Feminino	41	Divorciada	Londrina (Zona Norte)	Escola Pública	Técnico Subsequente
<b>B</b>	Feminino	32	Casada	Londrina (Zona Norte)	Escola Pública	Técnico Subsequente
<b>C</b>	Masculino	19	Solteiro	Cambé	Escola Pública	Técnico Integrado ao Ensino Médio
<b>D</b>	Feminino	26	Casada	Londrina (Zona Oeste)	Escola Pública	Técnico Subsequente

Fonte: Elaborado pela autora.

Complementando o perfil dos sujeitos entrevistados, destaca-se que: a **Estudante A** relatou residir com suas duas filhas, sendo responsável pelo sustento das mesmas. No período da entrevista, estava trabalhando como secretária e

finalizando curso de graduação em instituição de ensino privada, com financiamento do PROUNI<sup>91</sup>.

A **Estudante B** reside com seu marido e também estava empregada quando foi entrevistada, exercendo a atividade de auxiliar odontológico. Relatou participar das despesas da casa, juntamente com seu marido. Não estava estudando naquele momento, mas havia realizado novo processo seletivo para ingresso no IFPR – *Campus* Londrina, a fim de terminar o curso que não finalizou.

O **Estudante C** reside com os pais. Na data da entrevista, estava trabalhando como auxiliar de depósito de supermercado em sua cidade. Sua mãe não exercia atividade remunerada e seu pai era pastor, cuja renda o entrevistado relatou ser menor que um salário mínimo. Até aquele o momento, o Estudante C estava finalizando o ensino médio na modalidade EJA.

A **Estudante D** reside com o marido e a filha de um ano e meio em casa nos fundos do terreno onde residem seus pais, o irmão e um tio. Relatou ter parado de trabalhar quando se casou, em 2010 e, desde então, não voltou a exercer atividade remunerada. Antes, trabalhava como secretária em área administrativa. Seu marido é trabalhador informal, trabalha com compra e venda de sucata. Relatou também ter se afastado dos estudos desde sua saída do IFPR – *Campus* Londrina.

A partir da organização dos trechos mais relevantes da entrevista, foi possível identificar uma riqueza de elementos para análise. Desta organização, extraiu-se eixos analíticos, compostos, cada um, por categorias importantes para os

---

<sup>91</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Para se inscrever é necessário que o candidato tenha participado do ENEM, obtido o mínimo 450 pontos na média das notas do Exame e ter obtido nota acima de zero na redação. Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda bruta familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência ou ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2016g). Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)>. Acesso em: 07 de nov. 2016. 2016g.

objetivos da pesquisa. Os eixos analíticos serão discutidos ao longo deste capítulo e foram assim definidos: 1. Percursos educativos; 2. Vivências do período de permanência no IFPR – *Campus* Londrina; 3. Assistência estudantil no IFPR e; 4. Processos de evasão.

#### 4.1 PERCURSOS EDUCATIVOS

A definição deste eixo analítico se deu com a intenção de conhecer as experiências vividas pelos sujeitos entrevistados desde o ensino fundamental, identificando elementos facilitadores da sua formação e dificuldades enfrentadas ao longo desse percurso. Cabe destacar que os entrevistados são apreendidos como sujeitos socioculturais, compreendidos em suas diferenças, com sua própria historicidade, visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com comportamentos e hábitos que lhe são próprios, que são reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Cabe considerar que tais desenvolvimentos se processam de forma desigual, de acordo com as experiências e relações sociais vivenciadas, prévias e paralelas à escola. Assim, busca-se superar uma visão estereotipada e homogeneizante do aluno (DAYRELL, 2001).

Contudo, observou-se que os entrevistados guardam entre si algumas semelhanças. A partir da análise de seus perfis, identifica-se que todos são oriundos da escola pública e que pertencem a famílias de trabalhadores. Todos os entrevistados exercem alguma atividade remunerada e participam das despesas da casa, exceto a Estudante D, que relatou não estar empregada no momento para cuidar da filha pequena, mas a família depende da renda proveniente do trabalho de seu marido.

Na análise do percurso escolar da Estudante A, observa-se uma trajetória com possíveis retenções em séries do ensino fundamental, visto que a mesma relata ter iniciado este nível de ensino com 15 ou 16 anos. A primeira gravidez e, depois, as responsabilidades adquiridas com a maternidade parecem ter contribuído para que a entrevistada ficasse um longo período fora da escola. O seu retorno escolar aconteceu quando já havia completado 30 anos. A continuidade de

seus estudos se deu na modalidade EJA<sup>92</sup>.

Então, o ensino fundamental eu comecei e parei várias vezes. De início, eu tava grávida e parei. Fiquei grávida, parei e depois voltei, parei de novo. E só voltei em 2010. [...] aí eu fiz o médio em 2011. [...] Porque eu tinha 16 anos quando eu comecei. 15, 16... voltei e acabei já tava com 30 e poucos. (ESTUDANTE A)

No período em que ocorreu a entrevista, a Estudante A estava terminando curso de graduação em instituição de ensino privada. Descreveu o acesso ao ensino superior como a realização de um sonho.

No mesmo ano que a Estudante A participou do processo seletivo para o IFPR, ela realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Antes de ser chamada para matrícula e início das aulas no IFPR, a Estudante A já havia ingressado no curso de nível superior com bolsa de estudos pelo PROUNI. O curso escolhido pela Estudante A era na mesma área do curso técnico do IFPR, porém, em nível superior de ensino. Inicialmente, a entrevistada optou por permanecer nos dois cursos, justificando que o curso técnico lhe daria conhecimento prático para a sua área de formação.

Eu acabei o ensino médio, fiz o ENEM, fiz a prova do Instituto [...] tudo na mesma época. [...] Passei no do Instituto [...] Então até que me chamarem para fazer, a minha nota atingiu para o ENEM e eu consegui a bolsa PROUNI, 100% para a faculdade [...] E comecei a fazer a faculdade. E aí chamaram para o Instituto [...] Poxa, eu pensei assim: “vou ficar com a faculdade”; só que o técnico você aprende, para quem não sabe nada da área [...]. Por exemplo, é melhor você ensinar para o seu funcionário, [...] quando você já tem base naquilo, você já vivenciou [...] Então, eu tentei levar os dois, a faculdade, que eu fazia à noite, e o curso de manhã. (ESTUDANTE A)

Contudo, quando a Estudante A percebeu que estava ficando muito cansada e com problemas de saúde por conta de sua rotina diária de estudos e trabalho, ela optou pela saída do curso técnico e permanência no curso de nível

---

<sup>92</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está definida na LDBEN/96 como modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, assim como a Estudante A. Define também que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

superior. Ao ser questionada pelo motivo de sua opção, a Estudante A respondeu apenas que fazer o ensino superior seria mais interessante. A entrevistada respondeu de uma forma em que pareceu destacar ser óbvia a opção pelo curso de graduação. Foi necessário interrogar novamente o porquê seria mais interessante o curso superior, respondendo a entrevistada que teria uma formação melhor na graduação, com possibilidade de melhor salário e que o estudo em curso de nível superior era antes algo inacessível a ela, algo que não esperava que fosse realizar.

Ah, entre fazer o técnico e fazer o superior, que eu tinha as duas, né, pra mim era melhor, mais interessante continuar o superior, né? (ESTUDANTE A)

Eu achei que para minha formação seria melhor. Você ter uma graduação do que ter um curso técnico, pelo salário, pela formação. Seria bem mais difícil concluir o superior porque são cinco anos. O outro eu já estaria trabalhando a pelo menos dois anos. Só que a graduação tem um nível, né? Por você ver que já é uma graduação. Uma coisa que eu nem esperava que eu ia conseguir fazer, que não era acessível, veio assim. Falei: “não, eu não tenho dúvida”. (ESTUDANTE A)

É interessante perceber que na mesma resposta, a Estudante A destaca que enfrentaria mais dificuldades para concluir o curso de graduação e que o curso técnico a permitiria ingressar na sua área de trabalho mais rapidamente. Ainda assim, a opção foi pelo curso superior.

Estas observações remetem ao exposto na trajetória histórica da educação no Brasil, onde a educação de nível superior tornou-se símbolo da elite brasileira e uma forma de ascensão social. Este *status* da educação superior parece presente ainda hoje e encontra espaço no relato da Estudante A, que tinha como sonho a realização de um curso de graduação. Estes relatos se conectam à uma cultura de supervalorização dos cursos de nível superior, onde quem deles participa ou os conclui adquire um *status* na sociedade superior àqueles que se dedicaram aos cursos técnicos, historicamente relacionados ao trabalho manual. Também sugerem um tipo de “fetiche” do ensino superior, onde acredita-se que acesso a este nível de ensino possibilite melhores salários e acesso a melhores empregos.

As Estudante B e Estudante D relataram não terem sofrido maiores dificuldades para a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio. Finalizando o primeiro, já ingressaram no segundo e os concluíram sem reprovações. Também

não destacaram qualquer experiência positiva destes períodos.

Um ponto relevante do relato da Estudante D foi que sua primeira aproximação ao mundo do trabalho se deu através de uma experiência em curso profissionalizante, realizado quando estava no último ano do ensino médio. Segundo a entrevistada, tratava-se de um curso profissionalizante na área de administração, cuja instituição promotora direcionava seus estudantes para vagas em emprego. Foi dessa forma que a Estudante D teve seu primeiro emprego e, mesmo após o término do curso, permaneceu neste trabalho por mais um ano e meio.

O último ano do ensino médio, eu fiz um curso de auxiliar administrativo de um ano, aí eu trabalhei por esse... foi lá que eu comecei a trabalhar, no último ano do ensino médio. [...] Era na EPESMEL [Escola Profissional e Social do Menor de Londrina]. Era auxiliar administrativo, técnico. Profissionalizante, né? [...] Aí, eu fui trabalhar na Prefeitura, no Conselho Tutelar. (ESTUDANTE D)

Já o Estudante C ainda enfrenta dificuldades para dar continuidade ao seu processo de formação. Atualmente, com 19 anos, relatou trabalhar desde os 14 anos, época em que estava no ensino fundamental. Parou de trabalhar apenas quando ingressou no IFPR – *Campus* Londrina, para se dedicar mais aos estudos. Porém, desde sua saída da instituição, vem acumulando reprovações em séries do ensino médio. Até que, juntamente com seu pai, e orientado pelas suas condições objetivas de vida e as experiências já vivenciadas no ensino médio, decide por finalizar seus estudos deste nível de ensino na modalidade EJA.

Olha, no caso, eu não concluí [o ensino médio]. [...] Repeti lá [no IFPR] e vim pra cá pra estudar. Aí no caso eu [...] acabei repetindo de novo. Aí eu peguei, dei uma parada e comecei a estudar à noite, daí eu consegui passar. Aí meu pai resolveu, conversou comigo e achou melhor eu ir fazer em CBEEJA [Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos]. Daí eu tô fazendo CBEEJA. Lá como não é todo dia, é por matéria, então, tô fazendo aos poucos. (ESTUDANTE C)

No caso, eu reprovei três vezes [...] Eu passei do 9º [ano] para o 1º [ano], aí eu fui pro IF [Instituto Federal do Paraná]. Aí depois de lá, eu voltei e estudei em uma escola pública [...] Daí eu mudei de escola [...] Também acabei reprovando por causa de falta, nota tinha. (ESTUDANTE C)

A partir de outro relato do Estudante C, observa-se que a rotina

cansativa de estudante trabalhador parece ter influenciado para que tais retenções ocorressem.

No caso, eu tinha nota, mas eu reprovei, depois que eu saí de lá [do IFPR]... eu tinha nota, suficiente pra passar, bem mais, só que eu acabei reprovando por causa de falta. Que como daí eu tava estudando à noite, aí eu chegava do serviço cansado e acabava faltando na escola.

[...]

Então, depois que eu saí de lá [do IFPR], [...] eu comecei a trabalhar, daí foi isso dois anos. [...] Aí, depois eu comecei a estudar à noite e trabalhar o dia inteiro. Daí ficava puxado, né? (ESTUDANTE C)

Analisando estes relatos do Estudante C, remete-se à Bourdieu (2005), no que se refere a escolha das trajetórias escolares por parte dos sujeitos oriundos das classes populares a partir de suas condições objetivas de vida, que tomam a própria realidade por seus desejos, excluindo a possibilidade de desejar o impossível. O autor destaca que as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, especialmente suas atitudes frente à escola, à cultura escolar e ao futuro possível através dos estudos, são expressões de um sistema de valores implícitos e explícitos relacionados à sua posição social.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura de oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social - e isso por intermédio de esperanças subjetivas [...], que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (Ibid., p. 49)

Acrescenta-se a esta análise o exposto por Bourdieu e Passeron (1982) sobre maneiras de não se perceber o real significado da “mortalidade escolar” ao considerar análises que não explicam a auto-eliminação das classes desfavorecidas sem ir além de uma explicação pela “falta de motivação”

Por não se analisar o que a desistência resignada dos membros das classes populares diante a Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino como instância de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das

oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das diferentes classes sociais nos diferentes graus e nos diferentes tipos de ensino apenas a manifestação de uma relação isolada entre a performance escolar [...] e a série de vantagens ou desvantagens que se prendem à origem social. (BOURDIEU e PASSERON, 1982 p. 164)

Assim os mesmos autores elaboram o conceito de “esperança subjetiva”, destacando-a como produto da interiorização das condições objetivas que se opera segundo um processo comandado por todo o sistema de relações objetivas e que estaria na base da explicação da mortalidade escolar das classes populares (op. cit.).

Em sua trajetória, o Estudante C também fez nova tentativa na educação profissional. O entrevistado ingressou em um curso técnico de administração e produção industrial do SENAI. Entretanto, mais uma vez, conciliar estudos com trabalho não foi fácil para ele. Além do curso técnico, o Estudante C também estava cursando o ensino médio na modalidade EJA, no período noturno, o que tornou ainda mais cansativo o seu dia a dia.

Olha, eu não terminei esse curso. Porque eu não tava aguentando. [...] Lá era assim, de manhã trabalhava, que lá eles conseguiam o emprego pra você na área de administrativo ou produção. Aí eu tava de manhã, ia pro curso à tarde, que era lá em Londrina e o serviço meu era aqui perto [em Cambé] [...]. Aí eu tinha que voltar em casa, só tomava um banho rápido e já partia pra escola [à noite]. Aí tinha vez que também chegava cansado, pegava e faltava aula. [...] (ESTUDANTE C)

Quando questionado pelo motivo de procura de outro curso técnico, o relato do Estudante C revela a relação dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual, que já fora estudada no primeiro capítulo deste trabalho. A forma como o entrevistado se refere ao trabalho administrativo indica até mesmo um certo preconceito com este tipo de atividade, como se quem a exerce não enfrentasse cansaço físico ou mental.

Então, assim, todo mundo quer um serviço que não quer peso, né? Então, administrativo é uma coisa que você não pega pesado. Você fica atrás do computador assim, e é mais conhecimento. Daí, pra mim, assim, eu queria isso, um serviço que não pegasse no pesado, que é moleza. (ESTUDANTE C)

Tais indicações também remetem às origens do preconceito com o

trabalho manual, onde este, identificado com o trabalho escravo, era desvalorizado. Ao passo que atuar na administração dos engenhos era símbolo de nobreza, realizado por aqueles que “não pegam no pesado”. Importa destacar que o que se apresenta é também uma realidade composta por uma divisão sociotécnica do trabalho profundamente desigual e que não remunera os trabalhadores de acordo com a função exercida.

A partir da análise dos percursos educativos dos sujeitos entrevistados foi possível conhecer um pouco de suas histórias, suas expectativas em relação à educação e suas experiências no âmbito da escola. Observa-se que estas vivências se entrecruzam com a vida cotidiana dos entrevistados, seja em suas relações familiares, seja com suas experiências no mundo do trabalho, sendo todas estas vivências fortemente delimitadas pelas suas condições objetivas de vida. Assim, entende-se que estes sujeitos:

[...] são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. (DAYRELL, 2001, p. 142)

Os relatos sobre os percursos educativos dos entrevistados, especialmente o da Estudante A e do Estudante C, também levaram à reflexão sobre a importância de uma política de assistência estudantil também na educação fundamental e no ensino médio de outras esferas governamentais, e não apenas nos institutos e universidades federais. Acredita-se que a existência desta política nas esferas municipal e a estadual também pode contribuir sobremaneira para o acesso, permanência e conclusão destes níveis de ensino. Ressalta-se que, neste trabalho, entende-se como política de assistência estudantil aquela que abranja não apenas aspectos relacionados a questões socioeconômicas, mas também a aspectos pedagógicos e de organização curricular das escolas.

No próximo item foi dada a continuidade à análise das experiências vivenciadas pelos entrevistados relacionadas à educação. Porém, o recorte da análise foi o período em que estiveram no IFPR – *Campus Londrina*, lócus da pesquisa.

#### 4.2 VIVÊNCIAS DO PERÍODO DE PERMANÊNCIA NO IFPR – *CAMPUS* LONDRINA

Neste item são analisados aspectos relacionados às motivações dos entrevistados para ingresso no IFPR – *Campus* Londrina; à percepção destes sobre a educação ofertada pela instituição e sobre o seu desempenho no curso. Também estão presentes reflexões sobre o relacionamento dos sujeitos entrevistados com professores e colegas de turma e sobre sua inserção no mundo do trabalho no período de permanência na instituição. Acredita-se que estes são elementos importantes para a análise dos motivos de evasão dos entrevistados, visto que podem contribuir, positiva ou negativamente, na decisão de permanência ou não no curso.

O IFPR – *Campus* Londrina, em sua dimensão educativa, será abordado como espaço sócio-cultural, ordenado de duas formas:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 2001, p. 137)

Assim, a escola é entendida como resultado de um confronto de interesses entre um sistema escolar, com sua organização oficial, e os sujeitos que a compõe (estudantes, professores, funcionários e demais participantes da comunidade acadêmica), que criam uma trama-própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, op. cit.).

Entendida como instituição e espaço de sociabilidade, a escola, na sociedade capitalista, tornou-se a principal instituição de educação formal. Mendonça (2011) destaca que a escola moderna teve sua origem juntamente com as fábricas, durante a Revolução Industrial.

À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista. (Ibid., p. 344)

A escola torna-se, então, elemento-chave para a construção de uma nova sociabilidade e nova subjetividade, necessárias à consolidação do capitalismo. Assim, a escola o faz, através da transmissão/reprodução de um conjunto de conhecimentos necessários para a formação de um novo trabalhador: o trabalhador de fábrica, com novos valores e novos modos de viver (MENDONÇA, 2011).

Mendonça (op. cit.) aponta que a escola moderna se configurou como um avanço em relação à sociedade feudal, à medida que se estabelece como meta política a transmissão de conhecimentos para todos os cidadãos. Porém, as próprias condições de existência do capitalismo impuseram restrições ao acesso da grande massa trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida. (Ibid., p. 346)

Trazendo o debate sobre a escola para a atualidade, Arroyo (1999) destaca a ênfase dos estudos sobre trabalho e educação no papel da escola na legitimação da ordem social. Segundo o autor, pressupõe-se um isomorfismo entre a organização da escola e a organização da oficina. Entende-se que há uma homogeneidade entre as estruturas da escola e do mundo da produção, sendo o sistema escolar um microcosmo do mundo do trabalho (op. cit.). Assim, a escola estaria fadada a atuar, indubitavelmente, na formação do trabalhador exigido pelas relações sociais de produção.

Questionando este tipo de análise, sem, contudo, negá-la, o que o autor expõe é o caráter tenso e contraditório destas conexões entre escola e mundo do trabalho, indicando outras possibilidades de análise para que se consiga ir além do caráter de denúncia que alguns estudos adquirem.

Torna-se, pois, urgente avançar na ponderação de algumas constantes nesses modelos conectivos, repensar o modelo sociológico que os inspira,

que vê a educação como fator de coesão, no sentido de legitimação da ordem social e cultural. Este modelo tem deixado de lado ou não tem dado o devido destaque a outro modelo sociológico que vê a educação como fator de mudança social e cultural, que insere as mudanças educativas tanto dos conteúdos quanto das relações sociais na escola, no movimento democrático social e cultural mais amplo, na luta pelos direitos, na construção de novos sujeitos, sociais e políticos. Estas mudanças democráticas, sociais e culturais também têm sua expressão na esfera educacional, especificamente, nas relações sociais na escola. Poderia ser esta a compreensão mais global do tema proposto? (ARROYO, 1999, p. 22)

Trata-se, assim, de reconhecer o educando, ou mesmo o trabalhador, não como “uma massa informe, modelável”, mas como “sujeitos sociais e culturais”, “agentes de história” (ARROYO, op. cit.).

É neste sentido que o foco de análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa são as experiências dos sujeitos e a forma como eles mesmos analisam estas vivências. Assim, acredita-se que, embora existam determinações estruturais imposta pela sociabilidade capitalista, cada sujeito as vivencia de uma forma e o modo como as apreende contém em si potencialidades para alterações de suas condições de vida.

Iniciando a análise dos relatos sobre o período de permanência do IFPR – *Campus* Londrina, observa-se que todos os ex-estudantes demonstraram haver um interesse prévio para a realização do curso. A Estudante A teve conhecimento do curso através das aulas da EJA e relatou que sempre quis fazer algo na área escolhida. A Estudante B relatou que o curso escolhido seria um aperfeiçoamento na área em que já trabalhava, tomando conhecimento do curso a partir de pesquisa na internet. Os estudantes C e D ficaram sabendo do IFPR – *Campus* Londrina através de familiares, sendo que a Estudante D escolheu o curso pensando nas possibilidades para obtenção de emprego e melhores salários. Já o Estudante C não tinha opções para curso técnico integrado ao ensino médio no IFPR, pois, em 2012, o único curso ofertado nesta modalidade era o técnico em informática. O Estudante C relatou que já temia as exigências do curso. Porém, achava interessante a área e contou com o apoio e o estímulo da família para ingresso na instituição, fatores que podem ter contribuído para a decisão de ingresso no IFPR – *Campus* Londrina.

Eles [referência aos professores da EJA] passaram um cartazinho e eu sempre tive vontade de fazer alguma coisa relacionada à saúde. Porém, os cursos seriam pagos e era inviável para mim. E tinha que ter na época, para o pago, o 1º grau e eu não tinha nem o 1º grau. Foi protelando aquele sonho [...] Aí pensei: “Ah, vou experimentar!”. E fiz a inscrição. [...] Porque era o que eu gostava mesmo. Era o que eu tava querendo mesmo. Na hora que eu vi que era sem custo: “Ah, é esse mesmo!”. (ESTUDANTE A)

É que eu trabalho já na área, né? Eu queria mais um aperfeiçoamento. (ESTUDANTE B)

Aí ela [referência à familiar] comentou com ele [referência ao pai]: “[...] vai ter umas provas aí do Instituto Federal do Paraná, uma escola que tá abrindo agora com ensino médio”. Porque, no caso, foi a 1ª turma. Aí ele se interessou. Eu não queria ir, porque eu sabia que ia ser puxado. Então, pra mim, não ia dar. Aí ele pegou e falou: “não, vamos, vamos você vai conseguir”. [...] Eu achava interessante. Achava legal. (ESTUDANTE C)

Ah, eu achei o mais interessante. Por causa que na hora que eu fui fazer, eu pensei em termos de emprego depois, né? E por salário, seria melhor de campo de emprego e salário. (ESTUDANTE D)

Outro elemento importante para análise é a relação dos sujeitos entrevistados com o mundo do trabalho no período em que permaneceram no IFPR – *Campus* Londrina. Refletir sobre esta relação contribuiu para pensar também alguns aspectos que podem ter influenciado na decisão de desistência do curso.

Os Estudantes C e D relataram não exercerem atividade remunerada no período em que estiveram no IFPR. Para o Estudante C, não trabalhar neste período foi uma decisão sua e de sua família, para que ele pudesse se dedicar aos estudos. A Estudante D já estava sem trabalhar fora de casa desde quando casou, dois anos antes de ingressar no IFPR.

Sobre este aspecto, as Estudante A e Estudante B trouxeram relatos significativos para os objetivos desta pesquisa, pois oferecem importantes elementos para a análise da assistência estudantil no IFPR – *Campus* Londrina e dos processos de evasão presentes no *campus*.

A Estudante A relatou que cursava a graduação no período da noite e o curso técnico no IFPR pela manhã. No período da tarde, trabalhava como diarista, fazendo faxina e ao ser atendida pelo programa de bolsas do IFPR, parou com esta atividade. Assim, analisa-se que a estudante tinha uma inserção precarizada no mundo do trabalho por exercer atividade informalmente, sem direitos trabalhistas garantidos e que ainda a prejudicava nas atividades acadêmicas, pois limitava seu

tempo para estudo e tornava sua rotina mais cansativa. Porém, com o apoio da assistência estudantil, ela interrompeu esta atividade para se dedicar integralmente aos estudos.

Então eu tentei levar os dois, a faculdade, que eu fazia à noite, e o curso de manhã. Aí eu trabalhava, comecei a fazer alguns serviços de diária, algumas vezes por semana [...] seis meses eu fiquei fazendo diarista. Aí quando começou as aulas, foi onde surgiu as bolsas, falaram de bolsas e aí eu parei a diária e fiquei só com os dois. (ESTUDANTE A)

Contudo, a ausência desde mesmo apoio da assistência estudantil no segundo semestre de curso, dificultou a permanência da estudante na instituição, pois, tendo que voltar a trabalhar, sua rotina tornou-se desgastante novamente, impedindo-a de dedicar-se aos estudos nos dois cursos que estava realizando. A entrevistada relatou não ter sido atendida pela assistência estudantil neste período porque não houve projeto em que pudesse ser alocada para exercer atividades acadêmicas e receber, então, a bolsa.<sup>93</sup>

[...] a bolsa ficou para sair, só sei que eu não consegui. E aí eu consegui um trabalho como estagiária à tarde, pela faculdade [...] Aí para eu ficar com o curso de manhã, o estágio à tarde e ir para faculdade, ficava inviável. Eu toquei assim por uns meses, até julho, foi onde eu completei um ano de curso. Daí eu não consegui continuar. (ESTUDANTE A)

A Estudante B relatou possuir vínculo empregatício quando ingressou no IFPR. Entretanto, no segundo semestre de aulas, ficou desempregada e não conseguiu arcar com os gastos exigidos pelo curso. Neste período, a Estudante B recebia o auxílio transporte do programa PACE, mas o mesmo era utilizado para custear despesas com materiais do curso<sup>94</sup>, conforme respondido por ela quando questionada sobre forma de utilização dos auxílios. As despesas com materiais do

---

<sup>93</sup> Como exposto anteriormente, o programa de assistência estudantil a que se refere a entrevistada, o PBIS, define que o número de estudantes selecionados por *campus* dependerá do número de projetos apresentados pelos servidores do *campus* e aprovados, o que significa que, caso um determinado *campus* não apresentem projetos ou, se os projetos apresentados não forem aprovados, mesmo havendo bolsas disponíveis para o *campus*, os estudantes não serão atendidos pelo PBIS.

<sup>94</sup> A estudante relatou que os materiais odontológicos necessários para a aprendizagem não eram fornecidos pelo IFPR – *Campus* Londrina. Cada estudante precisava comprar o seu material, dentre os quais a entrevistada destacou, articulador, alginato, gesso e alguns instrumentais como espátula e cuba. Assim, a Estudante B relatou utilizar o recurso do auxílio transporte (R\$ 100,00) para a compra destes materiais.

curso, aliadas às condições objetivas de vida da Estudante B, impediram que o auxílio recebido fosse utilizado para a sua finalidade, tendo como consequência o trancamento do curso pela estudante.

Importante destacar que a Estudante B não desistiu do curso. O desejo em concluí-lo permaneceu, visto que foi solicitado o trancamento e não o cancelamento da matrícula. Ao conseguir um emprego, a Estudante B retornou ao IFPR, querendo retomar seus estudos, mas, segundo ela, estava fora do prazo estipulado pela instituição para reativar sua matrícula. Entende-se que relatos como esse devem ser considerados para repensar trâmites administrativos, a fim de que estes possam contribuir para a permanência do estudante.

Ainda assim, durante a entrevista, a Estudante B relatou ter participado recentemente de novo processo seletivo para ingresso no mesmo curso técnico do IFPR – *Campus Londrina*.

[...] eu comecei no curso, eu tava trabalhando. Só que nesse intervalo, eu fiquei desempregada. Aí eu tinha um auxílio... eu não lembro qual bolsa que era, sei que era cem reais. Só que como eu fiquei desempregada, não dava, né, pra mim continuar. Aí eu parei, tranquei lá a matrícula, disse que não tinha como continuar por causa do meu desemprego. [...] E se eu soubesse, também tinha continuado, porque duas semanas, ou três semanas depois, eles entraram em greve. Então se eu tivesse não trancado a matrícula, eu podia ter continuado depois. Porque logo alguns meses depois, eu consegui emprego.

[...]

Eu até fui no instituto atrás. Falei: “Ah, quero voltar”. Aí “como você parou antes, não tem como voltar” [referência a fala de servidor da secretaria acadêmica]. Tanto que agora, esse ano, eu fiz o curso domingo, lá a prova pra tentar entrar de novo. Espero que eu passe. (ESTUDANTE B)

A percepção dos entrevistados sobre a educação ofertada pelo IFPR situou-se em três aspectos: a qualidade do ensino; o nível de exigência do curso e o alto custo de materiais solicitados no curso realizado pelas Estudante B e Estudante D.

Os Estudante A e Estudante C ressaltaram a qualidade de ensino no IFPR - *Campus Londrina* e avaliaram seus cursos de forma positiva. O Estudante C ainda comparou o ensino do IFPR com o de uma escola privada, indicando o entendimento que as instituições privadas ofertam um ensino de melhor qualidade, “puxado”, ao contrário das escolas públicas. Também pareceu confuso ao relatar que

saiu do IFPR para estudar em escola pública, como que a não reconhecer o IFPR como uma instituição desta natureza.

Uma qualidade muito boa de ensino. (ESTUDANTE A)

Apesar de eu não ter passado, eu adquiri bastante conhecimento lá, porque **o ensino lá é puxado, igual particular**, então, tipo, **quando eu voltei de lá do IF pra estudar em escola pública**, eu *tava* bem à frente das outras pessoas. [...] No caso, assim, eu pensei duas vezes antes de sair de lá, porque o ensino era bom. (ESTUDANTE C, grifo nosso)

São estes mesmos estudantes que destacaram o nível de exigência do curso que realizaram. Porém, diferentemente da Estudante A, que aponta este aspecto criticando a postura dos professores, o Estudante C se responsabiliza por não ter conseguido atingir o que era exigido pelos professores do seu curso, abordando as suas possíveis dificuldades apenas no âmbito individual, sem abarcar aspectos relacionados ao próprio acesso à educação que teve em anos anteriores, às dificuldades de uma adolescência que teve que conciliar estudos com trabalho desde muito cedo e à outros aspectos pedagógicos, relacionados à prática docente e à organização didático-pedagógica do curso no IFPR.

[...] normalmente, eu perdia a primeira aula [referência à 1ª aula do curso do IFPR]. E aí os professores: “Não, você não pode perder. Ou você sai, porque você não pode perder”. E os trabalhos, eles me cobravam mais trabalhos do que a faculdade. **Eu era mais cobrada no curso que na faculdade.** (ESTUDANTE A, grifo nosso)

Pensei: “**Ah, acho que aqui não é pra mim**”. Eu achei muito difícil. Apesar que eu saí de escola pública, o ensino ser bem baixo. E lá, o ensino é lá em cima. (ESTUDANTE C, grifo nosso)

[...] **eu me esforçava, me esforçava, me esforçava, mas não conseguia atingir.** E as outras pessoas, eu conversava com os outros lá da sala, tudo veio de escola particular, teve acho que só uma pessoa que veio de escola pública também, mas era estudioso, bem mais que eu. Mas mesmo assim, eu me esforçando, não conseguia atingir a média. (ESTUDANTE C, grifo nosso)

[...] o ensino dele [referência ao IFPR] é altíssimo, é excelente, não que é ruim. É que, na verdade, **eu não conseguia acompanhar o pique**, digamos. (ESTUDANTE C, grifo nosso)

Novamente, vale-se dos estudos de Bourdieu (2005) para análise dos relatos do Estudante C. O autor revela que dizer “isso não é para nós”, é dizer

mais do que “não temos meios para isso”. “Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma possibilidade e uma interdição” (op. cit., p. 47).

Outro aspecto que merece análise refere-se a forma como a escola pode perpetuar desigualdades sociais ao desconsiderar a existência destas entre seus educandos, colocando todos no mesmo patamar de igualdade formal. Para Bourdieu (op. cit.), ignorar estas desigualdades é suficiente para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos. Dessa forma, o autor entende que pautar a prática pedagógica pela igualdade formal serve não somente como máscara e justificativa para a indiferença em relação às desigualdades reais como também para valorizar uma ideologia de dons e do mérito.

[...] ela [a escola] transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 2005, p. 59).

Analisando os relatos das Estudantes B e D sobre a educação ofertada pelo IFPR, observa-se críticas à necessidade de compra de materiais de custo elevado para a realização do curso. Ressalta-se que este foi um dos motivos de desistência da Estudante B, como será visto mais adiante. Nos próprios relatos é possível identificar a contradição presente no fato de uma instituição pública de ensino fazer tal exigência, principalmente considerando tratar-se de uma instituição que se define como socialmente referenciada (IFPR, 2014d). Conforma-se, então, uma instituição pública de ensino que não se realiza efetivamente pública, à medida que para participar de determinado curso ofertado é necessário que o estudante utilize recursos financeiros próprios, ou seja, recursos privados.

O curso em si, você não paga a matrícula, nem a mensalidade, mas o material você tem que comprar e o material é muito caro. Não é barato o material odontológico. (ESTUDANTE B)

[...] eles [referência aos professores] passam uma lista de materiais que você tem que comprar por módulo. [...], você tinha que comprar articulador. Articulador é o que? Uns R\$ 400,00 dependendo do modelo, até mais. (ESTUDANTE B)

Porque no começo, bem no comecinho, eles [referência aos professores] já pediram muita coisa. E aí ele [referência ao marido] teve que tirar tudo do bolso dele. Aí ele falava: “Aí, mas não é público!?! Não é federal!?”. E a gente sabe que é público o ensino. A gente não paga pelos professores, mas os materiais são caros. (ESTUDANTE D)

Os sujeitos entrevistados relataram ter boas relações com os professores. A Estudante D destacou a dedicação e disponibilidade destes com a turma.

Ah, eu gostei dos professores. Eles eram bem atenciosos. Assim, deram até o telefone deles lá, caso precisasse, a gente podia ligar. Tinha o e-mail que eles passaram na época, a gente podia se comunicar. Eles respondiam sempre. Normal. Eles eram muito bons. (ESTUDANTE A)

Os estudantes A, B e C, embora considerando boas as relações com os professores de seus cursos, trouxeram outros elementos para análise.

A Estudante A relatou se sentir mais cobrada que os outros estudantes do curso técnico por estar cursando uma graduação e sentia-se também mais cobrada que na universidade privada.

[...] era muito boa, sabe. Uma qualidade muito boa de ensino. **Só era assim, um pouco diferenciado porque você tá fazendo graduação** e ali era voltado para o técnico, né? [...] **me cobravam até de uma forma meio que diferente.** (ESTUDANTE A, grifo nosso)

A Estudante B fez uma crítica à postura de determinado professor do curso que, segundo ela, dava mais atenção àqueles estudantes que já tinham experiência na área. Houve uma manifestação em sala de aula dos estudantes descontentes com tal postura e o referido professor foi modificando sua forma de ministrar as aulas.

Negativo, assim, tinha só um professor [...], que ele individualizava um pouco o curso. Por exemplo, na hora de ensinar, tem um pessoal que entrou e não sabia de nada, era um tiro no escuro de quem tá entrando. E tinha um pessoal que já sabia. [...] Mas ele individualizava um pouco aquele que já tava na área. Tanto que teve um pessoal que reclamou, eu fui uma delas. “Professor, o senhor tem que dá aula no coletivo, não individual”. Então fica a desejar algumas coisas em questão da aula. Aí foi melhorando, assim, essa parte ele

tentou trabalhar melhor. (ESTUDANTE B)

O Estudante C relatou que teve uma “desavença” com determinado professor do curso, mas não entrou em detalhes. Ao mesmo tempo, em outro momento da entrevista, o Estudante C destacou que este mesmo professor era o que ele tinha mais contato. Com os demais professores, relatou que as relações eram tranquilas.

Em relação aos colegas de turma, os entrevistados relataram bom relacionamento, com companheirismo e amizade. A única exceção foi a Estudante A, que acredita ter sido discriminada pelos colegas por estar realizando curso de nível superior na mesma área do curso de nível técnico.

Já era um pouco mais difícil [referência ao relacionamento com colegas de turma]. “Ela tá fazendo o que aqui, ela já sabe tudo, o que você tá fazendo, você vai mandar na gente, você não tem que tá aprendendo aqui com a gente.” [referência as falas de colegas de turma]. Porque algumas coisas que eles estavam aprendendo, eu já tinha feito. [...] Para mim, era ótimo. Meus amigos olhavam e não gostavam muito. Ou uns já gostavam mais, porque queriam aproveitar, sugar um pouquinho mais. Mas era tranquilo assim, tirando essas partes. (ESTUDANTE A)

Os sujeitos entrevistados foram questionados a respeito de sua avaliação sobre o próprio desempenho, a fim de leva-los a uma reflexão sobre o processo educativo vivenciado no IFPR.

A Estudante A, quando questionada, não respondeu sobre o seu desempenho, mas detalhou toda a sua trajetória para ingresso no IFPR, já exposta anteriormente neste trabalho. As Estudantes B e D identificaram que tiveram bom desempenho no curso, sendo que a primeira complementou sua avaliação dizendo que aprendeu bastante coisa, e a segunda, relacionou o seu bom desempenho com as notas obtidas e não ao conhecimento adquirido.

Acho que foi bom. Eu aprendi bastante coisa. Eu questionava bastante coisa, porque eu já trabalhava na área, então, eu tinha essa ferramenta. Se eu tinha alguma dúvida, eu já podia questionar. (ESTUDANTE B)

As notas que eu tive, pelo menos, eram boas. (ESTUDANTE D)

O Estudante C teve uma trajetória educativa mais conturbada no

IFPR. Ao avaliar seu desempenho, ele relatou que, apesar de ficar quase 12 horas no *campus*, participando das atividades de sala de aula e atividades em contraturnos ofertadas pelos professores, e por mais que se esforçasse, não conseguia atingir o conceito exigido para aprovação. Os relatos a seguir indicam a dedicação do Estudante C e, ao mesmo tempo, o quanto o entrevistado responsabilizou a si mesmo neste processo, numa ótica individualizante do processo de aprendizagem.

Eu ficava o dia todo lá. Chegava sete da manhã, saía de lá só... chegava em casa sete da noite. (ESTUDANTE C)

Você participava das atividades extras, além da sala de aula? (PESQUISADORA)

Participava. Porque daí, como eu não tava conseguindo atingir [o conceito para aprovação], eu perguntava. Aí o professor: “Vai ter tal coisa aqui de manhã.” Aí eu ia pra mim tentar aprender mais. (ESTUDANTE C)

Olha, eu gostava bastante do curso. Então, nas matérias do curso, matérias relacionadas aos computadores e tal, eu me esforçava bastante pra tirar nota, que era um negócio que eu gostava e aí, tipo, eu tentava me esforçar no máximo, [...] tentar passar, né, que reprovar ninguém quer. (ESTUDANTE C)

[...] aí quando eu saí de lá [do IFPR], eu vim pra cá [referência à instituição de ensino que ingressou após sair do IFPR]: “Professor, eu estudei isso aqui”. Ele falou: “mas isso aí é matéria de 3º ano”. [...] aí eu fiquei de cara, né, porque, tinha professor lá que passava umas matérias que eu nunca tinha visto na vida. Aí por isso que eu ficava desesperado pra tirar nota, porque eu nunca tinha visto aquilo. [...] Aí pra mim era muito difícil. (ESTUDANTE C)

Em outros relatos, o Estudante C apontou que levava um pouco mais de tempo que os demais colegas para apreender o conteúdo das disciplinas e que, embora o professor lhe desse atenção, ele precisava seguir em frente com as atividades para a turma.

O pique do pessoal, que era demais. Eles eram muito inteligentes. [...] se uma pessoa não consegue, o professor, ele vai atender, só que ele tem que continuar. [...] **eu demorava um pouquinho pra aprender.** (ESTUDANTE C, grifo nosso)

Eu não me sentia rebaixado ao nível das pessoas. Eu achava que eu era igual a eles, só que mesmo assim, eu tentava no máximo conseguir. **“Não, eu sou igual a eles, eu tenho que conseguir também”.** (ESTUDANTE C, grifo nosso)

Assim, observa-se que, mais uma vez, o Estudante C toma para si a responsabilidade por sua aprendizagem, desconsiderando a responsabilidade docente sobre este mesmo processo. Vale dizer que o próprio Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), ao tratar do projeto pedagógico da instituição indica que seus profissionais da educação devem estar preparados para novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. Aponta, então, para a tarefa docente de estímulo à autonomia do estudante, de forma que suas experiências se ampliem e atinjam mais rapidamente o exercício do aprender, onde a função do professor modifica-se de “expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem” (IFPR, 2014d, p. 29).

Freire (2015) também ressalta as implicações tanto do docente quanto do educando no processo ensino-aprendizagem, indicando a necessária complementariedade entre os sujeitos presentes nesta relação.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Ibid., p. 25)

Reunindo os relatos do Estudante C até momento, analisa-se que o mesmo identificou que todos os outros colegas da turma vieram de escolas particulares e relacionou o ensino desses estabelecimentos de ensino como de melhor qualidade que as escolas públicas que frequentou antes de ingressar no IFPR. Além disso, destacou que, desde os 14 anos, precisou conciliar estudos com trabalho, pois sua família tinha uma renda baixa e passava por dificuldades para se manter.

Contudo, o entrevistado não reconhece que tais condições objetivas de vida podem ter interferido no seu processo formativo. Este não reconhecimento parece estar relacionado à ilusão de iguais condições de acesso, como que um fetiche da igualdade de oportunidades, onde o Estudante C se identifica como igual aos demais por ter obtido as mesmas condições de acesso ao IFPR. Tal reflexão remete ao princípio meritocrático da igualdade de oportunidades exposto por Dubet (2004). A igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso, o que garante, na verdade, que todos os estudantes entrem na mesma competição (op. cit.),

na qual o sucesso depende de cada um, independente das condições sociais, econômicas e culturais que lhe aflige, pois as oportunidades são iguais para todos.

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. (Ibid, p. 541)

A escola contemporânea é meritocrática. Hierarquiza e classifica aqueles que dela participam de acordo com seus méritos, tal qual em uma prova esportiva que postula a igualdade entre os concorrentes e a objetividade das regras. “A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!” (DUBET, 2003, p. 41).

Dubet (op. cit.) aponta ainda algumas estratégias acionadas pelos próprios estudantes para lidar com esta situação. Entre elas, está o retraimento, que guarda semelhanças com a postura do Estudante C. Nesta estratégia, segundo o autor, “os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho ‘não se paga’, que eles não conseguem resultados honrosos apesar de seus esforços” (ibid., p. 41). O estudante decide não fazer mais parte deste jogo, não mais participar desta competição na qual eles não têm chance de ganhar. Trata-se de uma auto-exclusão amena, visto que o estudante preserva sua auto-estima por nada ter feito para obter êxito (op. cit.).

Cabe, então, interrogar, quais são as estratégias que a escola pode adotar para lidar com estes processos, a partir do momento que ela consegue identifica-los. A assistência estudantil, pelo menos em seu escopo legal, deveria fazer parte destas estratégias, visto possuir entre seus objetivos a democratização das condições de permanência e a redução das taxas de retenção e evasão (BRASIL, 2010b).

O próprio Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do qual faz parte a Política de Apoio Estudantil, coloca como um dos objetivos do IFPR: “O impulso à constituição de uma sociedade menos desigual e mais humanizada [...]” (IFPR, 2014d, p. 28). O PPI reflete ainda sobre práticas escolares do passado, onde a educação era elitizada e instrumento de poder, e propõe-se à construção de uma identidade escolar

que se coloque como protagonista de transformações que reflitam as necessidades sociais, econômicas e culturais dos sujeitos (IFPR, 2014d, p. 28). O documento indica também a formação de profissionais da educação preparados para novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender (Ibid, p. 29)

Considerando estes elementos abordados no PPI, observa-se um desalinhamento entre o que está exposto no documento e os relatos dos entrevistados sobre suas vivências na instituição. Observou-se uma política de assistência estudantil que coloca condicionalidades para concessão de recursos financeiros que não se adaptam à realidade do estudante (Estudante A), ao mesmo tempo que não consegue atender seu público no momento em que mais precisa de seu suporte (Estudante B), desconsiderando, assim, as necessidades socioeconômicas destes sujeitos. O mesmo desalinhamento é observado quando não se identifica no relato do Estudante C, práticas pedagógicas que levem em consideração a sua singularidade enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, que estimulem o aprendizado. Assim, entende-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido pela instituição para que se atinja os objetivos expostos no seu PPI.

#### 4.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR

Como já demonstrado anteriormente, a Política de Apoio Estudantil do IFPR é voltada para a garantia de acesso, permanência e conclusão de curso. Neste sub-capítulo, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, são analisadas suas motivações para procura dos programas de bolsas e auxílios do IFPR, possíveis contribuições destes programas para a permanência dos estudantes e as concepções de assistência estudantil que possuem os sujeitos entrevistados.

Nas entrevistas, identificou-se que as motivações para procura dos programas de auxílios e bolsas estiveram diretamente relacionadas à situação econômica dos entrevistados. A partir dos relatos, foi possível analisar que estes

sujeitos tinham baixa renda familiar e que a assistência estudantil foi uma alternativa para o custeio das despesas oriundas da permanência no curso. Dificuldades para arcar com os gastos do curso, possibilidade de se dedicar aos estudos sem trabalhar, estudar sem precisar retirar recursos financeiros da renda família para sua manutenção, foram as principais motivações para a procura pela assistência estudantil do IFPR.

Porque aí eu já não ia ficar precisando fazer diária. Ajudaria bastante, se fosse pra continuar fazendo dois anos de curso e indo para a faculdade à noite [...] E quando teve a bolsa, pelo menos, eu diminuo os gastos, eu não tenho gasto de ônibus. [...] Até acabou me ajudando mesmo em casa [...] dá pra me manter um pouco, sem luxo, sem nada, mas dá para ajudar bastante, sem precisar trabalhar, né. (ESTUDANTE A)

Ah, é um ajuda que, por exemplo, eu trabalhava, mas tinha as despesas em casa. [...] Era um auxílio pra ajudar na despesa do curso [...] (ESTUDANTE B)

Então, porque no caso a renda da minha família é baixa. [...] ele é pastor [referência ao pai], [...] E não ganha uma renda, é baixa, é menos que um salário mínimo [...] Aí eu peguei e fiz até nesse intuito pra não faltar coisa em casa. (ESTUDANTE C)

É que, na verdade, meu marido não trabalha registrado, nunca trabalhou. E eu não trabalhava, então eu não tinha renda. Daí pra ajudar a comprar os materiais do curso. Eram muito caros. Porque é público, mas os materiais não são, né? Você tinha que comprar e tal. Daí essa ajuda dava... às vezes eu não utilizava tanto para o transporte nem pra alimentação. Revertia pra comprar os materiais. (ESTUDANTE D)

Os sujeitos entrevistados relataram que houve divulgação em sala de aula dos programas de bolsas e auxílios do IFPR, sendo esta realizada por professores, coordenadores de curso e assistente social. Neste ponto, parece não ter ficado claro para a Estudante B qual era o profissional que atendia a estudante naquele momento, pois não havia assistente social no *Campus* Londrina no ano de 2012. Contudo, cabe destacar a importância da divulgação dos programas de bolsas e auxílios aos estudantes e o envolvimento de professores, coordenadores de curso e demais servidores nesta atividade, não restringindo à SEPAE (Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis). Constata-se que a participação de toda a comunidade acadêmica na divulgação destes programas pode contribuir significativamente para

que a informação atinja a todos os interessados.

Eu não sabia que existia. Foi no 1º dia de aulas. [...] o **coordenador de curso** [...] Ele passou no 1º dia, se apresentou e tal e falou que tinha esses auxílios e quem tivesse interesse... (ESTUDANTE A, grifo nosso)

Tinha a **assistente social** lá, que ela saia na sala falando. “Vai abrir inscrição pra bolsa, quem quiser fazer a inscrição”. Aí eu fiz do auxílio lá [...]. Aí eu fiz, passei no processo, aí comecei a receber durante o período que eu estudei. Assim que eu cancelei o curso, foi cancelado. (ESTUDANTE B, grifo nosso)

Chegaram falando na sala que ia ter uma seleção, tipo, da renda da pessoa. Se fosse uma renda baixa, que não desse pra fazer, igual eu fazia, de ir de manhã, tinha que almoçar pra lá, todo dia, aí ia ter um benefício, né? Se morasse longe, não tinha transporte, ia ter o transporte. [...] Aí eles foram na sala, explicaram certinho como é que fazia. Daí eu fui me inscrevi, coloquei meus dados, as coisas do meu pai, certinho, daí eu consegui a bolsa. [...] Era um **professor**. (ESTUDANTE C, grifo nosso)

Eles passaram na sala informando. A **coordenação da escola** passou de sala em sala e falou sobre o programa e aí falou sobre a renda, tal, os que se encaixavam. Aí, falou pra passar na secretaria e fazer a inscrição. Mas foram eles mesmos que propuseram essa ajuda. Aí os que se encaixassem, ia receber o benefício. (ESTUDANTE D, grifo nosso)

Pelos relatos, é possível analisar que os entrevistados sabiam da existência de critérios para participar dos programas de bolsas e auxílios, porém, de forma superficial, sem muita clareza do que realmente seria exigido para atendimento. Contudo, todos, exceto Estudante B (que informou não conhecer os critérios), sabiam que os critérios estavam relacionados à renda familiar do estudante. No relato da Estudante A sobre este assunto, mais uma vez, é feita referência ao profissional do Serviço Social, sem, entretanto, que haja este profissional no *campus* naquele momento. Até o ano de 2012, a seleção dos estudantes para os referidos programas era realizada por assistente social lotada na DAES (Diretoria de Assistência Estudantil e Atividades Especiais), localizada na Reitoria do IFPR, em Curitiba (PR). Os documentos eram enviados para a DAES, não havendo contato pessoal da profissional com os estudantes.

Foi explicado que era renda. Se era programa, tipo PBIS, você ia participar de projeto. Foi bem explicado sim. Depois você passava por uma assistente social, ela dava uma olhada nos documentos que você tava levando, explicava novamente, então, não ficava dúvida. (ESTUDANTE A)

Não, não sabia certinho direito. Eu sabia que quem tivesse a renda baixa assim ia conseguir. (ESTUDANTE C)

Na verdade, a gente ficou sabendo depois que... ela passou assim, dando informação geral. Daí eu fui procurar pra saber quem que tinha direito ao que, a bolsa e tal. Aí como eu me encaixava no critério pelo valor que meu marido recebia, daí deu certo de fazer inscrição. (ESTUDANTE D)

A Estudante D fez importante crítica ao critério de seleção baseado na renda familiar. Ela relatou que uma colega de turma fez a inscrição para o programa de auxílios de assistência estudantil e não foi atendida, pois a renda familiar foi considerada alta. E, embora todos na residência da estudante trabalhassem, tinham muitos gastos com despesas de casa e uma pessoa idosa na família que necessitava de cuidados médico e medicamentos.

[...] tinha uma menina que participava comigo, que fazia o curso, que ela precisava do programa. E ela não foi atendida. [...] alguns critérios que eles utilizam é bom pra filtrar, sabe? Mas que nem ela, ela ganhava o salário dela, só que ela ajudava muito em casa, porque o pai dela é aposentado, um senhor de idade e os medicamentos dele eram muito caros. Então, ele usava praticamente todo o salário dele em medicação. E a mãe dela não era aposentada e os irmãos dela trabalhavam. Aí como tinha muita gente morando na casa, na época, eles todos tinham o seu salário, só que todos gastavam muito com eles e com a casa. E, no caso, eles entenderam que ela não precisava porque tinha muita renda. Mas aquela muita renda, tinha muito gasto. [...] Daí, ela não conseguiu ajuda e, nossa, ela sofreu bastante pra continuar. (ESTUDANTE D)

E ela terminou o curso? Você sabe? (PESQUISADORA)

Ela não terminou. (ESTUDANTE D)

Você sabe porquê? (PESQUISADORA)

Eu acho que foi por causa disso [...]. Ela trabalhava e ela chegava muito cansada. [...] ela saía correndo pra pegar o ônibus pra ir. E daí o pai dela acabou ficando mais doente e aí teve que ajudar a mais. Aí não tinha como. Ela não recebeu nada, né? [...] Ela continuou o outro ano, tentou de novo a bolsa, aí não conseguiu, aí ela desistiu. (ESTUDANTE D)

Neste trabalho já foi discutido, a partir dos estudos de Siqueira (2013) e Dubet (2003), sobre as limitações de análises socioeconômicas que consideram apenas a renda como critério para acesso a determinados programas. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de considerar outros fatores importantes para identificar os estudantes que necessitem da assistência estudantil, tais como situações de moradia, de trabalho e saúde da família que possam interferir no seu processo de formação. Especificamente na situação relatada pela Estudante D, acredita-se que seria importante considerar na análise socioeconômica para fins de concessão de auxílio

da assistência estudantil, os fatores acima elencados, para que fosse ofertado o apoio necessário à estudante. Assim, considera-se relevante a crítica realizada pela Estudante D.

Analisa-se também que a forma de utilização dos auxílio e bolsas recebidos pelos sujeitos da pesquisa estiveram de acordo com a finalidade para qual foram criados, exceto pelos relatos das Estudantes B e D que se referem aos gastos com materiais para o curso.

Era ônibus, essas coisas, comer alguma coisa, que muitas vezes eu ficava até mais tarde. (ESTUDANTE A)

Pra comprar materiais. Os materiais que eram pedidos, né? (ESTUDANTE B)

Então, aí a gente separava certinho a quantia do mês. Porque, na verdade, dava certinho, nem sobrava, nem faltava, porque era certinho. Aí pegava o dinheiro, colocava o dinheiro no cartão do passe. [...] Todo o dia meu pai me dava uma quantia, acho que dava 10 reais, 12 reais por dia pra ir almoçar. [...] Usava nos gastos no colégio mesmo, que era pra ir de ônibus. [...] eu pegava dois ônibus mesmo, um pra ir e um pra voltar. (ESTUDANTE C)

Então, um pouco era pro transporte de ida, né? O restante foi comprar material mesmo. [...] Então, não usava pra alimentação. Porque tinha o transporte e a alimentação. Acho que eu recebia 200 reais na época. Daí, um pouco eu usava pra transporte e o restante eu guardava pra xerox, comprar algum material, porque sempre tem que comprar resina, um monte de coisa. Aí eu usava pra comprar os materiais, porque daí meu marido não precisava tirar da renda de casa. (ESTUDANTE D)

Os relatos das Estudante B e D indicam a importância de uma política de assistência estudantil que considere as particularidades de cada curso ofertado pela instituição, pois cada área de formação possui suas necessidades específicas, inclusive no que se refere à recursos materiais. Nestas situações, seria interessante pensar em ações que ofertassem apoio à compra de material escolar ou mesmo estratégias para que a própria instituição tenha recursos para a aquisição dos mesmos.

Os sujeitos entrevistados foram questionados sobre sua concepção de assistência estudantil e seus objetivos. As respostas indicam a apreensão da assistência estudantil enquanto ajuda e incentivo para continuar os estudos.

Olha, é te ajudar mesmo a continuar. [...] Porque às vezes você tem vontade,

mas não dá pra fazer. [...] Você não tem como falar que vai tirar 5 reais do orçamento dessa semana, não dá. [...] Eram interesse em participar da escola, aprender mais, a desenvolver mais, desenvolver mais com o estudo [referência aos objetivos da assistência estudantil]. (ESTUDANTE A)

Assistência estudantil, pra mim, [...] é um incentivo pra você continuar estudando. [...] Então, pra mim, assistência social é isso, dar o auxílio ao estudante. Ou se, em qualquer momento, que você venha a passar alguma dificuldade no curso, que não consegue comprar material, tem esse auxílio. [...] Na época, pra mim, era receber o dinheiro ali pra ajudar no curso [referência aos objetivos da assistência estudantil]. (ESTUDANTE B)

Pra mim, é um negócio que veio pra ajudar a pessoa, né, nos estudos. É um negócio que veio pra facilitar determinadas coisas que você precisa antes de ir pro estudo, durante o estudo, acho que é isso. [...] O objetivo, pra mim, foi poder ir pra escola sem tirar o dinheiro de casa e consegui através do meu estudo, entendeu? (ESTUDANTE C)

[...] essa assistência realmente ajuda muito os estudantes. Porque acho que se não houvesse essa assistência, acho que muita gente desistiria por condição financeira. Porque mesmo sendo público, tinha gente que não tinha condição nem de ir. E essa assistência ajuda também nos materiais. [...] Ah, era voltada para o curso mesmo. O que eu recebia, eu utilizava só pro curso [referência aos objetivos da assistência estudantil]. (ESTUDANTE D)

Ao mesmo tempo que pode ser questionável a utilização do termo “ajuda”, por afastar-se da concepção de assistência estudantil como direito, analisa-se que indicar a assistência estudantil enquanto incentivo para a permanência do curso, revela que os sujeitos da pesquisa relacionam a Política de Apoio Estudantil com um dos seus principais objetivos, a saber:

Art. 3º A Política de Apoio Estudantil do IFPR, de acordo com os princípios estabelecidos anteriormente, objetiva:

I – criar e implementar condições para viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFPR, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, principalmente quando determinada por fatores socioeconômicos e por necessidades educativas especiais. (IFPR, 2009a)

A mesma compreensão de assistência estudantil foi observada quando os entrevistados foram perguntados sobre possíveis contribuições da assistência estudantil para a permanência nos cursos. Contudo, os Estudante A e Estudante C levantaram aspectos que vão além da dimensão financeira da assistência estudantil.

A Estudante A, remetendo-se a sua experiência no programa PBIS,

indicou que esta, mesmo sendo em sua área de estudo, foi insignificante, em termos de aprendizado, pois não houve uma continuidade do projeto em que participou.

De início, a gente ia fazer um desenvolvimento para fazer umas apresentações para crianças, educativas, alguma coisa assim. No início a gente começou com uma ideia boa, foi fazendo tipo uma formação, só que depois acabou não, sabe, nada, a gente não teve apresentação, tanto que o professor nem renovou o projeto dele. (ESTUDANTE A)

Assim, ao falar sobre a contribuição da assistência estudantil para a permanência, destaca a possibilidade de interação com o estudante, fazendo-o se interessar pelas atividades desenvolvidas neste âmbito.

Ah, acho que tem que interagir, conseguir segurar o aluno [...]. Porque você fica: "Ah, vamos fazer; ah, vamos em reunião, reunião, reunião" e não ver o fruto, acaba que meio sem valor pra você [...]. Poxa, aquilo que eu faço não é só para ganhar o dinheiro, tem um trabalho, é legal, é interessante, tá dando frutos, sabe [referência à participação em projeto do PBIS]. (ESTUDANTE A)

Diante das observações da entrevistada sobre a assistência estudantil do IFPR é possível apreender que, embora a Estudante A relate não ter vivenciado as contribuições que os programas de bolsas e auxílios do IFPR podem oferecer, a estudante possui clareza das possibilidades que contém a assistência estudantil. As suas considerações sobre as possíveis contribuições da assistência estudantil demonstram proximidade com objetivos da Política de Apoio Estudantil do IFPR no que se refere a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira a assegurar o seu caráter interdisciplinar; a contribuir para ampliar a experiência acadêmico-profissional aos estudantes e para as condições de permanência e conclusão de curso dos estudantes.

Já o Estudante C entende que para a assistência estudantil contribuir para a permanência do estudante, este também deve querer permanecer na instituição, pois, caso contrário, as ações da assistência estudantil não serão suficientes. Como será visto no próximo sub-capítulo, a sua desistência do curso esteve diretamente relacionada à sua reprovação, não sendo, assim, relacionada a sua participação nos programas de assistência estudantil do IFPR. Ademais, seu relato também indica que a assistência estudantil deve abarcar outros elementos para além da dimensão financeira, tais como aspectos pedagógicos e psicológicos, à

medida que a decisão de permanência também pode abranger aspectos subjetivos da constituição do sujeito.

Então, eu acho que depende muito da pessoa, sabe? Porque a pessoa pode tá recebendo muito dinheiro, auxílio, se ela não quiser ficar... então, depende muito da pessoa. No meu caso, eu recebia. Era razoável, dava pra continuar tudo de boa. No caso, eu não quis mesmo. Mas, no caso, o auxílio ajuda bastante. Vai muito da pessoa, querer ou não continuar no curso. (ESTUDANTE C)

Destacam-se, ainda, duas críticas elaboradas pela Estudante A no que se refere à assistência estudantil do IFPR. A primeira delas se refere a irregularidade nas datas de pagamento. Embora a entrevistada não tenha considerado que o valor dos auxílios e bolsa eram suficientes para cobrir suas despesas, relatou ser um “bom auxílio”. Contudo, destacou que o pagamento destes valores não tinha um calendário correto para ocorrer, o que dificultava o seu planejamento de gastos mensais.

Se viesse certinho era [sobre os valores serem suficientes para as suas necessidades]. O problema é que teve vezes que atrasava e você não tinha. Me ajudava muito. Falar que era suficiente, não era. Mas era um bom auxílio. Daria pra me manter.

[...]

É, porque não tinha umas datas muito corretas [...] os últimos meses do ano, eu só fui receber em fevereiro do outro ano. Eu fiquei novembro, dezembro, uns três meses, quatro, sem receber. Se dava algum erro, voltava. Às vezes, dava algum erro de depósito. Aí ficava aquela história toda. Algumas vezes era difícil para receber. [...] Porque quando você entra e você confia naquele valor, você fica meio que esperando aquilo. (ESTUDANTE A)

Outra crítica realizada pela Estudante A remete à necessidade de integração entre as ações de assistência estudantil e às atividades dos projetos de ensino ou aprendizagem desenvolvidos pelo PBIS. No seu 2º semestre letivo no IFPR, a entrevistada, apesar de ter sido selecionada para o PBIS, não recebeu a bolsa, pois, segundo ela, não havia projetos PBIS disponíveis no *campus*, para a alocação de estudantes.

[...] o último semestre que eu peguei [referência à seleção para programa PBIS] e não saiu, foi porque os professores não lançaram quase projetos. Não tinha para ninguém. Não tinha vaga porque não tinha projeto. (ESTUDANTE A)

Mais uma vez, destaca-se a importância de envolvimento de todos os

servidores da instituição no tema da assistência estudantil. É importância que tenham conhecimento da importância do recebimento de auxílios e bolsas pelos estudantes para a continuidade de seus estudos. Na situação apresentada pela Estudante A, o não recebimento da bolsa PBIS no 2º semestre de curso foi um elemento central para que desistisse do curso.

Se eu tivesse o PBIS, eu poderia não estar trabalhando à tarde, teria uma renda e eu conseguiria balancear, né? Mas como eu trabalhava à tarde, era muito difícil. Tava exaustão, não dava. (ESTUDANTE A)

A partir do relato da Estudante A, analisa-se que o fato de não ter recebido auxílio financeiro da assistência estudantil contribuiu significativamente para a sua desistência do curso técnico, uma vez que a mesma relatou que se houvesse recebido a bolsa PBIS, poderia não trabalhar no período da tarde, o que tornaria sua rotina menos cansativa.

Se, de fato, não houve projetos disponíveis para a alocação da estudante, isso significa que os servidores do IFPR – *Campus* Londrina não inscreveram projetos PBIS no edital de seleção dos mesmos ou não houve projetos aprovados pela comissão avaliadora da DAES, no período citado pela entrevistada. Questiona-se, então, a criação de um programa de assistência estudantil, cujas condicionalidades de responsabilidade da própria instituição não são efetivadas e inviabilizam o atendimento aos estudantes.

Cabe destacar que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ao tratar a assistência estudantil, refere-se a ela como uma de suas políticas estruturantes, sendo esta comprometida com o desenvolvimento e o acompanhamento pedagógico dos estudantes, fornecendo subsídios para a igualdade de condições para aprendizagem, visando à permanência e ao êxito escolar/acadêmico, promovendo a formação integral e a inclusão no mundo do trabalho (IFPR, 2014d, p. 45).

Assim, questiona-se: Qual foi o acompanhamento pedagógico ofertado pela Política de Apoio Estudantil do IFPR ao Estudante C? Que alternativas foram encontradas pela instituição para promover a igualdade de condições de aprendizagem a este mesmo estudante e às demais estudantes entrevistadas? De que forma esta mesma política contribuiu para a formação integral desses sujeitos?

As análises realizadas neste trabalho apontam que a Política de Apoio Estudantil do IFPR, embora fundamental para a permanência dos estudantes, tem se mostrado insuficiente para atingir os objetivos expostos nos próprios documentos institucionais. Demonstrem a necessidade de uma política de assistência estudantil que considere não apenas as condições objetivas de vida dos estudantes, mas também as condições do exercício pedagógico da instituição. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de maior atenção da instituição a estes aspectos, a fim de que sua Política de Apoio Estudantil possa, efetivamente, contribuir para a permanência dos estudantes.

#### 4.4 PROCESSOS DE EVASÃO

Neste sub-capítulo são analisados aspectos relacionados aos processos de evasão dos sujeitos entrevistados. O fenômeno da evasão, tal como apontado na introdução deste trabalho, é tratado como um processo, por se entender que a decisão de saída do curso antes do seu término não se dá considerando um único momento do percurso educativo do estudante, muito menos possui um único motivo. Reprovação em disciplinas, retenções em séries, faltas não justificadas, dificuldades de relacionamento com colegas de turma e/ou professores, organização didático-pedagógica da instituição, prática docente, situação socioeconômica e familiar, são apenas alguns dos fatores que podem levar à evasão. A saída do curso é apenas a última etapa deste processo.

Luscher e Dore (2011) destacam que, dada a complexidade do processo de evasão e as imprecisões que ainda estão presentes no conceito, ainda existe uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto, havendo também uma escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão.

Contudo, ressalta-se que a análise deste fenômeno apenas a partir das dificuldades do indivíduo, pode levar à uma compreensão limitada da questão. Sobre este aspecto, entende-se que “a evasão é influenciada por um conjunto de fatores relacionados tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive.” (Ibid., p. 151).

A seguir, é demonstrado, através dos relatos dos entrevistados, a complexidade da questão, abrangendo aspectos como maiores dificuldades dos entrevistados para permanência e a atuação do IFPR – *Campus* Londrina frente a essas questões.

Como exposto anteriormente, a Estudante A, ao ficar sem receber bolsa ou qualquer outro auxílio da assistência estudantil no 2º semestre letivo do curso, teve que procurar uma fonte de renda. Ela conseguiu um estágio remunerado pela Universidade. A Estudante A explicou que frequentava as aulas curso técnico pela manhã, fazia estágio no período da tarde e ia para aulas do curso de graduação no período da noite, chegando em casa entre 23:00h e 23:30h. Com uma rotina diária de trabalho e estudo cansativa, a estudante optou por desistir do curso.

A Estudante A relatou que uma de suas maiores dificuldades para permanecer no curso era a necessidade de acordar cedo todos os dias. Chegando tarde em casa todos os dias, no dia seguinte, locomovia-se por meio de transporte público ao IFPR. O deslocamento durava cerca de 1h ou 1h e 30min<sup>95</sup>. Considerando que o início das aulas do curso da estudante no IFPR ocorria às 07:15h, a estudante deveria sair de casa, pelo menos, às 05:30h, o que segundo ela, tornava sua rotina exaustiva.

Ir para o curso, levantar cedo. Porque eu saía do curso pra ir trabalhar [...] Do curso, eu saía 10 para meio-dia, eu entrava no meu serviço à uma; às 7 eu estava na faculdade; chegava em casa 11:30 da noite. E aí, além disso, eu tinha os trabalhos que os professores exigiam [...] Então, normalmente, eu perdia a primeira aula [referência à 1ª aula do curso do IFPR]. (ESTUDANTE A)

Outro fator que parece ter contribuído para sua saída do curso foi o nível de exigência dos professores do curso técnico. Além da cobrança de entrega de trabalhos acadêmicos, a estudante relatou sentir-se pressionada pelos docentes. Segundo a estudante, estes questionavam o fato da estudante estar na graduação e ao mesmo no curso técnico do IFPR e indicavam que o curso de nível superior deveria

---

<sup>95</sup> Considerando que a Estudante A informou no início da entrevista que residia no Residencial Vista Bela, localizado na região norte da cidade de Londrina – PR, calcula-se que a mesma residia a aproximadamente 8 km do IFPR – *Campus* Londrina.

ser o seu foco. Dessa forma, a entrevistada relata ter se sentido desmotivada para a permanência no curso do IFPR.

E os trabalhos, eles me cobravam mais trabalhos do que a faculdade. Eu era mais cobrada no curso que na faculdade. [...] foi um semestre muito difícil, muito difícil o último semestre. Tava muito desgastante, então não ia dar pra continuar. Pensei: “Eu não vou conseguir”. [...] Se eu tivesse o PBIS, eu poderia não estar trabalhando à tarde, teria uma renda e eu conseguiria balancear, né? Mas como eu trabalhava à tarde, era muito difícil. Tava exaustão, não dava. (ESTUDANTE A)

Na verdade, os professores acabaram, meio que alguns, me empresaram: “Olha você tem que ver o que você tá fazendo aqui, né? Você não era pra tá aqui, você tá fazendo faculdade. Se você tá fazendo a faculdade, teu objetivo é lá. Você tem que ver.” Daí você se sente assim: “Poxa, eu não me senti motivada.” [...] Aí eu não sei se foi o professor em si, se foi um ou dois. Eu não me senti motivada. (ESTUDANTE A)

A Estudante A aponta que motivos de saúde também contribuíram para a sua evasão. A entrevistada recebeu advertência médica sobre sua situação de saúde e sobre a necessidade de reduzir suas atividades diárias.

[...] nessa época, foi assim, bem desgastante. Eu ganhei bastante peso, comecei a comer totalmente errado e eu descobri que era hipertensa, minha pressão tava nas alturas. Eu fui no médico e daí ele falou: “[...] não dá com a carga que você tá, você tem que pensar em você também. De alguma coisa você vai ter que abrir mão. Você vai ter que dar uma diminuída no teu ritmo de vida. Se você não diminuir, você não vai aguentar também. Olha, não adianta eu te dar alguma coisa, te dar até um calmante para você ficar, pra você conseguir levar, porque não vai dar certo. Alguma coisa você vai ter que diminuir. Ou você reduz em casa, ou trabalho ou estudo, né?”. E aí entre a graduação e o técnico, eu escolhi por essa [graduação]. (ESTUDANTE A)

Na situação apresentada pela Estudante A, observa-se que uma diversidade de fatores contribuiu para sua saída do curso. De fato, a ausência da assistência estudantil, através de bolsas e auxílios, foi fator determinante para sua desistência, pois se houvesse recebido algum tipo de apoio, não teria retornado ao trabalho, ficando com suas tardes livres para estudo e descanso. Isto demonstra a importância deste tipo de programa no âmbito do IFPR. Embora o recebimento da bolsa não seja garantia de permanência e conclusão do curso, acredita-se que este recurso da assistência estudantil poderia ter contribuído fortemente para a sua permanência.

Contudo, outros aspectos precisam ser considerados. É possível que

a forma como os professores lidaram com a situação apresentada pela estudante, também tenha influenciado a sua evasão do curso. Cabe ressaltar também que a estudante relatou não ter conversado com nenhum servidor da instituição, ficando o assunto de sua desistência restrito ao corpo docente do curso. Entende-se que a participação da equipe pedagógica, para além dos docentes, pode contribuir em situações como a vivenciada pela estudante, à medida que outros profissionais, como os da área de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, poderiam vislumbrar junto à estudante, caminhos alternativos à sua saída do curso, seja mediando a relação com os docentes, ofertando outros recursos da assistência estudantil para sua permanência ou apoio psicológico. Mesmo sabendo-se que naquele momento a instituição não contava com a totalidade destes profissionais, reafirma-se aqui a importância dos mesmos no espaço escolar.

A entrevistada relatou não ter sofrido influência de amigos ou familiares para desistir do curso. Contudo, a forma como era tratada pelos colegas de turma, evidenciando certa discriminação por estar cursando graduação, também pode ter contribuído para a sua decisão de abandono do curso.

A Estudante B destaca que sua maior dificuldade para permanência no curso foi arcar com as despesas de materiais em um momento de desemprego.

Foi, além do desemprego, pra comprar material. [...] Foi por motivos financeiros, né? [...] fiquei desempregada e não tinha dinheiro pra comprar material. Os materiais são muito caros. Não é material barato não.  
(ESTUDANTE B)

Vargas e Paula (2013) ressaltam a dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo dos estudantes, onde estes se deparam com situações contraditórias em que, ou o trabalho dificulta a escolarização, ou a ausência de trabalho impede a escolarização. Neste sentido, as autoras destacam que:

Parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de

trabalho e escolares inconciliáveis. (Ibid., p. 468)

A Estudante B relatou ainda que, ao ficar desempregada, procurou a secretaria acadêmica do *campus*, dizendo que gostaria de continuar seus estudos, mas que não tinha recursos para se manter no curso. Cabe lembrar que a entrevistada era atendida com auxílio-transporte do programa PACE e que poderia utilizar este recurso para se locomover. Porém, como o auxílio era utilizado para compra de materiais do curso, faltava recurso para o transporte. Segundo a Estudante B, não houve qualquer ação por parte da secretaria acadêmica no sentido de procurar alternativas para sua situação.

Quando você ficou nesta situação de desemprego, você chegou a procurar alguém lá no Instituto? (PESQUISADORA)

Eu fui, na época, na secretaria, com a secretária, conversei: “Ó, quero continuar o curso, só que eu tô desempregada, então não tenho como manter o curso”, até porque, na época, por causa dos materiais. Só que ela não me falou nada, não me explicou nada. (ESTUDANTE B)

Também é interessante observar que, embora fazendo confusão entre os termos assistência social e assistência estudantil<sup>96</sup>, a estudante consegue identificar que esta seria uma demanda para a assistência estudantil, reconhecendo como uma falha a não atuação do IFPR sobre esta demanda.

[...] eu fiquei desempregada, a parte de **assistência social** deveria ter chegado em mim e falado: “Você tá desempregada, não para o curso, que a gente vai tentar te dar um auxílio nessa parte”. Então, essa parte não houve. [...] Só que houve essa falha, eu fiquei desempregada e não tive esse apoio, que eu acho que é do “**coisa**” **estudantil** também. Qualquer dificuldade que o aluno tenha, ele tem esse auxílio. (ESTUDANTE B, grifo nosso).

A Estudante B também não conversou com nenhum outro servidor da equipe pedagógica ou docente. A exposição de sua demanda ficou restrita a secretaria acadêmica. Acredita-se que o acionamento de outros profissionais do *campus*, em especial daqueles envolvidos com a assistência estudantil, poderia ter contribuído para a permanência da estudante, visto que a mesma manifestou seu

---

<sup>96</sup> A diferença de objetivos da política de assistência social e da política de assistência estudantil já foi tratada no capítulo terceiro desde trabalho. Contudo, cabe aqui destacar a confusão conceitual realizada pela entrevistada.

desejo em concluir o curso. Lembra-se que, por não ter recebido o suporte necessário neste momento de desemprego, a estudante perdeu sua vaga na instituição e realizou novo processo seletivo para o mesmo curso no ano de 2016 para ingressar novamente.

O Estudante C relatou que sua maior dificuldade para permanecer no curso foi o nível de exigência da instituição.

Olha, dificuldade mesmo que eu tive foi de conseguir chegar ao nível do ensino. (ESTUDANTE C)

Durante a entrevista realizada, a Estudante C destaca a sua dedicação e empenho nos estudos para que conseguisse atingir o conceito para aprovação. Sua resposta sobre como se sentiu ao saber de sua reprovação, revela a sua frustração.

Ah, eu fiquei bastante triste, porque eu me esforçava, me esforçava e não conseguia. [...] Que lá era por A, B, C, D só. [...] minhas notas era C, algumas D e, tipo, tirava algumas B e A, só que era mais C e D. [...] pessoal era pra cima de B [...], e eu tava pra baixo. (ESTUDANTE C)

Em relação à atuação do IFPR sobre a sua situação de reprovação, o Estudante C relatou que não houve contato com nenhum servidor do campus, docente ou técnico administrativo. Apenas os colegas da turma preocuparam-se com ele, perguntando o motivo de sua desistência. Algum tempo depois, o estudante retornou à instituição para buscar resultados de certificação do ENEM de seus pais. Neste momento, encontrou alguns professores que se surpreenderam com sua presença e questionaram o motivo de sua saída do curso. Estes, ao saberem do motivo de sua desistência, reforçaram a lógica do esforço próprio para conquista de resultados positivos.

Veio bastante gente da sala perguntar [...]: “Porque você não continuou?”.  
 “Ah, eu vi que não era pra mim [...]” (ESTUDANTE C)  
 Mas teve algum professor, algum pedagogo, algum outro servidor que foi falar com você? (PESQUISADORA)  
 Eu fui lá depois, né, conversar. [...] minha mãe e meu pai tinha feito o ENEM, aí eu fui lá com eles pra pegar as notas, né. Aí eu encontrei: “Nossa, você tá aqui, porque você não continuou?” [referência a fala de professores]. Daí eu expliquei certinho porquê. Eles [referência aos professores]: “Ah, devia ter continuado. **Você ia se esforçar, você ia conseguir.**” (ESTUDANTE C, grifo nosso)

O relato da Estudante D indica outra situação em que o processo de evasão poderia ter outro desfecho. A situação de saúde de sua mãe foi o fator dificultador de sua permanência na instituição. A gravidade da situação de saúde de sua mãe exigiu que a estudante assumisse os cuidados com a casa dos pais e com o irmão mais novo. Além disso, a estudante era a pessoa responsável pelos cuidados com a mãe em processo de tratamento.

Foi por causa do problema da minha mãe, porque eu morava só com meu esposo. Só que aí, minha mãe entrou em depressão, ela tentou suicídio. Ela tomou um monte de remédio, ela ficou internada, ela ficou em coma. Aí só eu que tinha pra cuidar aqui na casa, né? Meu pai trabalhava numa fazenda longe, voltava pra casa oito horas da noite. Eu tinha meu irmão de 11 anos, que estudava, então, eu tinha que levar pra escola, tinha que buscar. [...] eu tinha que lavar a roupa do meu pai, do meu irmão, visitar minha mãe, que tava internada. Porque depois que ela saiu do coma, do hospital, [...] ela surtou e teve que internar no hospital psiquiátrico. [...] Aí não teve como, porque era muita, muita carga. E à noite eu tinha que ficar com meu irmão até meu pai chegar e o meu curso coincidia antes do meu pai chegar. (ESTUDANTE D)

[...] eu não tava conseguindo mais me concentrar no curso à noite, sabendo que minha mãe tava internada. Cuidando de tudo. Meu marido tudo dependia de mim, porque meu marido não cozinha, não passa, não faz nada, então, era tudo eu. Então, tudo em casa, mais a casa da minha mãe... No caso, eu tinha que cuidar de duas casas [...] (ESTUDANTE D)

Sem ter condições de permanecer no curso, a Estudante D relatou ter procurado a secretaria acadêmica do *campus* para solicitar o trancamento do curso. Segundo a estudante, não houve um atendimento em que pudesse conversar a respeito das dificuldades que vinha enfrentando. A Estudante D fez um requerimento por escrito, conforme orientação da pessoa que a atendeu, relatando a situação vivenciada e solicitando, então, o trancamento do curso, pois tinha a intenção de retornar às aulas quando sua mãe estivesse melhor. Mas, para sua surpresa, ao retornar ao campus no ano seguinte para reabrir a matrícula, soube que seu requerimento não havia sido aceito e que foi dada como estudante desistente.

Conversei lá embaixo na secretaria, mas a mulher que trabalhava na secretaria não era muito de conversa. Ela não era muito sociável. [...] Ela pediu os termos por escrito, eu fiz e eles alegaram que não aceitaram, acharam pouco o motivo. [...]. No outro ano, quando ela melhorou, eu voltei. Aí quando eu voltei e pedi *pra* reabrir o curso, eu descobri que eu não tinha sido trancada, tinha dado como desistência. Aí eu perguntei porquê pra

mesma pessoa e ela disse que eles não tinham aceitado, acharam que o motivo não foi suficiente pra trancar. Até eu achei estranho: “Nossa, se esse motivo não é suficiente, é o que? Só a morte?”. A pessoa tá em coma, não tem como!? [...] Eu achei um absurdo. Na época, nossa, eu fiquei com uma raiva, porque eu queria ter voltado, né? Pelo menos, pra concluir. (ESTUDANTE D)

A partir dos relatos da Estudante D, analisa-se que há a necessidade de definição não só de fluxos administrativos – para que fiquem claras para o estudante as etapas do processo –, mas também de formação continuada para os servidores envolvidos com o atendimento ao público, em especial em situações como esta apresentada pela Estudante D. Entende-se que seria importante encaminhar a estudante para outro profissional com competência para esse tipo de atendimento, ou, caso não haja, que seja ofertado um espaço de escuta e acolhida para o estudante.

A própria entrevistada aponta esta necessidade, acrescentando a importância de uma análise mais profunda da solicitação em situações como esta que vivenciou.

Sugestão, na verdade. Que quando as pessoas fossem trancar, eu acho que devia ser feito um, como é que eu posso dizer... ah, teria que ser mais profundo assim o motivo, sabe? Teria que ter um termo por escrito. Teria que ser chamada uma supervisão pra conversar pessoalmente com a pessoa. Sabe, dar uma atenção maior? (ESTUDANTE D)

Os relatos da Estudante D levam a reflexão sobre como a profunda conformação burocrática-administrativa das instituições pode levar a inviabilização da análise e da compreensão das demandas significativas dos seus usuários sujeitos. Ao mesmo tempo, tais práticas burocráticas evidenciam-se contraditórias em relação às metas definidas para o IFPR junto ao MEC, através do Termo de Acordo de Metas e Compromissos, já expostas neste trabalho, bem como também contraditórias ao disposto no PDI (2014d), no que se refere à Política de Apoio Estudantil, como demonstrado no seguinte trecho:

A Assistência Estudantil deve ser pensada a partir de estudo situacional capaz de identificar as expressões da questão social que permeiam a realidade dos estudantes, as condições de acesso, permanência e êxito escolar dos discentes, articulando-as com as condições e as necessidades pedagógicas, de infraestrutura e de pessoal da instituição. (IFPR, 2014d, p. 135)

Ao refletir sobre a administração pública e burocracia, Souza Filho

(2013) traz importantes contribuições. Abordando, inicialmente, o conceito de administração, o autor ressalta ser necessário apreendê-la nos marcos da sociedade capitalista e não apenas como uma forma de organização de recursos para atingir uma determinada finalidade, de modo ahistórico e acrítico. Assim, indica a importância de pensar a administração também em suas possibilidades democráticas e emancipatórias. O desafio que se coloca, então, é como pensar a administração pública em instituições, especialmente em instituições de ensino como a estudada neste trabalho, que se constroem calcadas na burocracia enquanto forma de dominação, funcional ao sistema capitalista.

Para discorrer sobre a burocracia enquanto dominação, Souza Filho (op. cit.) recorre a Weber. Segundo este último, a burocracia configura-se como dominação porque é uma estrutura administrativa, e toda administração é dominação, significa obediência (Weber, 1999a apud Souza Filho, ibid.). Para Weber, dominação é a possibilidade de obediência às ordens por determinado grupo de pessoas. Mas, se a burocracia é limitante da plena universalização e aprofundamento de direitos. Souza Filho (op. cit.) também afirma que ela pode contribuir no processo de redução da desigualdade, pois sendo expressão de uma sociedade de classes, atua administrando interesses antagônicos, o que de certa forma, acaba atendendo necessidades das classes dominadas<sup>97</sup>.

Embora a Estudante D faça certa confusão entre a política de assistência social e a profissão de assistente social, ela indica que este profissional seria mais indicado para atuar nestas situações.

[...] se tivesse uma assistência, uma **assistência social**, por exemplo, trabalhando ali dentro pra fazer a orientação dos alunos, acho que, talvez, eu poderia ter regressado, entendeu? [...] Acho que eles deveriam ter ou uma **assistência social** ou quando a pessoa começasse a faltar muito, eles fossem atrás. [...] No meu caso mesmo, acho que se tivesse essa assistência, talvez ela teria visto que o motivo realmente era suficiente pra trancar, que não teria como continuar e daí eu teria regressado no outro ano e teria terminado. [...] Então seria uma sugestão pro Instituto entrar com uma parte social aí. Porque já que tem o projeto social, **seria ideal ter uma assistente social pra orientar** no caso, né, as pessoas. Tanto as que recebem, se der algum problema de não recebimento. [...] Então, acho que uma assistente

---

<sup>97</sup> Para mais sobre o tema, ver SOUZA FILHO, Rodrigo de. Gestão Pública e Democracia: a burocracia em questão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013.

[social] dentro do instituto ajudaria bastante. (ESTUDANTE D, grifo nosso)

De fato, a Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão de assistente social e dá outras providências, define como competências deste profissional encaminhar providências, prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população, de diferentes segmentos sociais. Tais orientações também podem se dar no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos (BRASIL, 1993). Assim, ressalta-se a pertinência da análise realizada pela Estudante D.

Ainda tratando deste mesmo assunto, a Estudante D identifica fragilidades do IFPR – *Campus* Londrina no acompanhamento da frequência dos estudantes. Vale destacar que, pelo seu relato, a própria entrevistada aborda a questão da evasão como um processo, onde se observa que o estudante dá alguns sinais de uma possível desistência do curso, seja por alguma dificuldade ou falta de afinidade com o curso escolhido.

Porque eu notava que as pessoas que faltavam, elas faltavam, 3, 4 dias seguidos e eles nem... Os professores perguntavam, mas não chegava ali pra secretaria. Igual uma escola pública normal, quando o aluno falta lá uma semana, eles ligam pra saber o que tá acontecendo e ali não tem ainda este suporte. Acho que devia ter. [...] porque várias faltas já acarreta uma desistência. Porque se você tá faltando, ou ela tá pensando em desistir ou ela não tá gostando do curso. Acho que devia ter uma assistência pra saber o porquê. (ESTUDANTE A)

A partir da análise das entrevistas realizadas, algumas considerações podem ser tecidas. A primeira delas refere-se à assistência estudantil ofertada pelo IFPR através dos seus programas de bolsas e auxílios. Observou-se que, para todos os sujeitos entrevistados, a participação nestes programas foi fundamental durante o período em que permaneceram no IFPR – *Campus* Londrina. Mesmo para aqueles que relataram que a desistência do curso foi motivada por fatores não relacionados a sua situação socioeconômica (Estudante C e Estudante D), a assistência estudantil exerceu importante papel para sua manutenção no curso. Para as Estudantes A e B, a ausência ou a insuficiência da assistência estudantil em determinado período do curso teve impacto extremamente negativo e foi fator decisivo para a desistência do curso, pois aquela ausência ou insuficiência implicou em exercício de atividade

remunerada para sua manutenção (Estudante A) e em falta de recursos para manutenção no curso (Estudante B).

Assim, considera-se que a Política de Apoio Estudantil do IFPR, através de seus programas de bolsas e auxílios podem contribuir significativamente para a permanência dos estudantes, desde que sejam observados e reavaliados aspectos relacionados aos critérios para seleção, à regularidade na data de pagamento dos valores e à articulação entre os referidos programas e as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Outra reflexão importante, decorrente da análise das entrevistas, refere-se a aspectos pedagógicos. Primeiro, entende-se que a prática docente de envolver o “saber escutar” (FREIRE, 2015), pelo qual o educador deve assumir o dever de motivar e desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta, diga, fale e responda. Ao contrário da relação estabelecida entre docentes e a Estudante A, quando os primeiros pressionaram a estudante para decidir entre o curso técnico e o curso de graduação.

Ainda dando como exemplo a situação mencionada, acredita-se que a prática docente exige o “querer bem aos educandos” (op. cit.), onde a abertura à afetividade na relação com os educandos, é reconhecer que o trabalho docente lida com gente e que “querer bem aos educandos” não exclui a seriedade docente.

E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recursar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (Ibid., p.141)

Outro aspecto importante refere-se ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Freire (op. cit.) também indica que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Assim, o autor entende que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina. Dessa forma, a concepção é de um processo de ensino-aprendizagem que se dá numa relação dialógica, onde o papel fundamental do docente é contribuir para que o educando se torne artífice de sua formação. Tal lógica contrapõe-se ao que Freire

(2016) chama de “educação bancária”, onde o docente é o único sujeito da relação, sendo o educando, mero objeto.

O que se quer chamar atenção é para construção de práticas educativas que se contraponham a esta lógica de “educação bancária”, que tanto o educador quanto os educandos sejam implicados neste processo, também no sentido de assumirem suas responsabilidades, de forma que os educandos não se sintam os únicos responsáveis por resultados não esperados do processo educativo e que este sentimento não se traduza frustração, sentimento de incapacidade ou inaptidão, que podem ter como consequência seu afastamento total da escola.

Cabe ressaltar que alguns elementos contidos nos estudos de Freire e trazidos neste debate estão presentes no PDI (2014d), como o respeito aos saberes prévios do educando, o estímulo à sua autonomia e a responsabilidade deste e do docente como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Porém, observa-se que nas situações relatadas pelos entrevistados tais aspectos não se efetivaram nas situações relatadas pelos entrevistados.

Ainda cabem algumas reflexões relacionadas à gestão escolar, no que se refere aos seus procedimentos administrativos para atendimento às demandas apresentadas pelos estudantes em situações de trancamento de curso. Importante ressaltar que, dos quatro sujeitos entrevistados, dois deles tentaram trancar o curso para retornar posteriormente e não conseguiram. Como apontado anteriormente, entende-se necessária a formação continuada dos servidores que atuam em setores administrativos destinados ao atendimento à estudantes, em especial àqueles atendidos pela assistência estudantil. Entretanto, em que pese a inadequação deste atendimento, não cabe tão somente a responsabilização dos servidores. É necessário compreender e repensar como a própria instituição constrói suas normativas e seus procedimentos administrativos, a fim de que estes possam estar coerentes e à serviço dos estudantes e não contra estes.

Considerando todo o exposto neste capítulo, entende-se que, para além da formulação de políticas de assistência estudantil relacionadas à oferta de recursos financeiros, ressalta-se a importância de acompanhamento dos estudantes, a fim de que possam ser compreendidos em sua totalidade, não apenas em termos

de resultados em avaliações de conteúdo, e agir preventivamente a situações de evasão. Esta ação demanda empenho da direção da escola, de sua equipe pedagógica, docentes e técnicos administrativos, de forma que, sua atuação de forma integrada, possa atender às reais demandas dos estudantes. Igualmente importante é a tarefa de pensar práticas pedagógicas que compreendam a complexidade da questão da evasão, o que deve considerar a dinâmica da vida do estudante e também o desenho da política educacional brasileira, o contexto institucional e aspectos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve início com uma série de indagações, derivadas do cotidiano profissional da pesquisadora: *Por que os estudantes escolheram estudar no IFPR? Qual o entendimento dos estudantes sobre Assistência Estudantil? Quais os cursos que apresentam maior índice de evasão? Qual o percurso educativo dos estudantes do IFPR atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR?*

Estes questionamentos levaram à reflexão sobre uma pergunta central: *Quais os motivos de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do IFPR – Campus Londrina?*

Assim, definiu-se como objetivo principal da pesquisa, *analisar os motivos de evasão dos estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil do IFPR*, e como objetivos específicos: *identificar as ações implementadas pela Política de Apoio Estudantil do IFPR e sua consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); analisar os dados sobre a evasão no IFPR - Campus Londrina, relacionando-os com dados sobre o público atendido pelos programas de auxílios e bolsas do IFPR; apreender a concepção de Assistência Estudantil da instituição e dos/as estudantes atendidos/as pelos programas de bolsas e/ou auxílios da referida política; e identificar o percurso escolar do estudante e a forma como este vivencia a sua participação nos programas de assistência estudantil.*

Para o desenvolvimento do trabalho, iniciou-se um trajeto de estudo sobre a política de educação profissional e tecnológica da qual faz parte a instituição *locus* da pesquisa. Igualmente importante foi apreender o contexto histórico de criação desta instituição (IFPR), bem como os processos de mudança institucional ao longo do tempo. Outro elemento fundamental para a pesquisa foi o estudo sobre a constituição da assistência estudantil como política do âmbito da educação brasileira.

O estudo sobre o contexto histórico e político-econômico de criação dos IFETs contribuiu para a caracterização da instituição pesquisada, visto que possibilitou compreender os motivos para a criação do IFPR, bem como suas

finalidades e objetivos. A forma como se estrutura a lei de criação dos IFETs tem rebatimentos diretos na elaboração das políticas implementadas pelo IFPR. Isto foi observado a partir da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico da instituição. A análise destes documentos também possibilitou o entendimento, e também a identificação de contradições sobre suas concepções de educação e de educação profissional e tecnológica. Da mesma forma, refletiu-se sobre a forma de inserção da Política de Apoio Estudantil do IFPR neste contexto.

O esforço para a compreensão da recente trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil foi importante para analisar a conformação desta política no âmbito do IFPR. Observou-se a utilização do PNAES como documento norteador para a construção da política de assistência estudantil da instituição. A concepção de assistência estudantil do IFPR foi apreendida a partir da análise da sua Política de Apoio Estudantil e das resoluções e instruções normativas dos diversos programas que a compõem. Identificou-se que boa parte de suas ações está voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sendo esta baseada em critérios de seletividade e focalização.

A análise dos dados sobre a evasão no IFPR - *Campus* Londrina, quando confrontados com dados sobre o público atendido pelos programas de auxílios e bolsas do IFPR, permitiu observar o aumento da demanda pelas bolsas e auxílios da assistência estudantil, o que pode estar relacionado ao aumento do número de curso ofertados pelo *campus* ou ao aumento do número de vagas reservadas às cotas no processo seletivo para ingresso na instituição. Além disso, ao mesmo tempo que cresceu o número de estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios que conseguiram concluir seus cursos, também se manteve alto o número de estudantes que foram atendidos pelos mesmos programas e não concluíram seus estudos.

A realização das entrevistas com os estudantes evadidos dos cursos técnicos presenciais do IFPR – *Campus* Londrina foi extremamente relevante para a pesquisa. As perguntas formuladas no roteiro de entrevista permitiram que os entrevistados discorressem sobre seu percurso educativo, sua concepção de assistência estudantil, suas expectativas e frustrações em relação ao IFPR. Os relatos das entrevistas deram significado a todo percurso da pesquisa.

Os motivos de evasão relatados foram os mais diversos. De fato, os processos de evasão são multifatoriais. Assim, os relatos dos entrevistados apontam situação de desemprego, problemas de saúde na família, possíveis dificuldades de aprendizagem e dificuldades para conciliar estudos do curso técnico com estudos de nível superior e trabalho. Estes aspectos, se analisados isoladamente, abordam os motivos de evasão sobre a ótica do indivíduo, como se este fosse o responsável pela sua evasão. Desconsidera-se e desresponsabiliza-se outras dimensões da questão.

Ampliando a análise do fenômeno, o que se observa são evidências de significativas contradições entre o que está prescrito institucionalmente – especialmente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), analisado neste trabalho – e a forma de organização pedagógica e da política de assistência estudantil da instituição. Tais contradições revelam-se na existência de condicionalidades para concessão de bolsa vinculada a participação de projetos que não são ofertados/desenvolvidos; na habilidade inadequada dos servidores para atendimento aos estudantes participantes da assistência estudantil e na desarticulação entre equipe docente e equipe pedagógica no acompanhamento dos estudantes.

A não participação das equipes das Seções Pedagógicas e de Assuntos Estudantis (SEPAEs) no planejamento das ações relacionadas à assistência estudantil, como elaboração de programas e construção de editais, se revelou como fator dificultador da adequação da Política de Apoio Estudantil do IFPR às demandas dos próprios estudantes, posto que, dessa forma, desconsidera-se o conhecimento dos profissionais das SEPAEs sobre a realidade dos *campi* em que atuam.

Tratando especificamente da equipe da SEPAE – Campus Londrina (01 assistente social, 01 psicólogo, 03 pedagogas, 01 intérprete de libras, 01 técnico de assuntos educacionais e 03 assistentes de alunos), que se divide em dois endereços de atuação, cabe destacar a inviabilidade de um trabalho efetivo em relação à evasão escolar que considere a totalidade dos estudantes do *campus*. Como já ressaltado, os processos de evasão abrangem aspectos multifatoriais, de ordem pedagógica, psicológica, social, econômica, dentre outros. Entendendo que o trabalho das equipes da SEPAE deve articular todos estes elementos com o estudante, sua família, equipe docente e técnicos administrativos, entende-se ser insuficiente o

quantitativo de profissionais da SEPAAE para atender às demandas que se apresentam na instituição, que são inúmeras no cotidiano escolar, não apenas aquelas relacionadas aos processos de evasão.

Acredita-se que a ampliação da equipe da SEPAAEs possa contribuir para um acompanhamento mais próximo aos estudantes e permitir que estes profissionais desenvolvam outras atividades de dimensões socioeducativas e de formação continuada, por exemplo. Tais atividades poderiam abranger a comunidade acadêmica em geral (estudantes, seus familiares, docentes e técnicos administrativos), e não apenas aqueles estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil, o que poderia contribuir para a redução dos índices de evasão e, assim, tornar esta política mais efetiva.

Foi possível observar que a assistência estudantil tem um papel fundamental para a permanência dos estudantes, ainda que com as fragilidades institucionais apontadas. A participação nos programas de bolsas e auxílios pelos entrevistados possibilitou tanto a dedicação integral aos estudos, sem a necessidade de exercício de atividade remunerada, quanto o atendimento a necessidades básicas do estudante para permanência no curso, como alimentação e transporte.

Ao mesmo tempo, observou-se que não é apenas a Política de Apoio Estudantil que garante a permanência dos estudantes na instituição. São fatores importantes nesse processo, a postura e o exercício pedagógico dos docentes e a atuação dos técnicos-administrativos da instituição na compreensão do perfil e das realidades vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, faz-se fundamental uma política institucional de formação continuada de seus servidores (técnico-administrativos e docentes), com atenção especial para formação de agentes mediadores qualificados para o atendimento dos estudantes participantes contemplados com ações da assistência estudantil.

Igualmente importante é tornar mais transparente e conhecida os fluxos e as regras administrativas da instituição, adequando e flexibilizando-as para garantir a permanência aos estudantes, como por exemplo, em situações de trancamento de matrícula.

Afirma-se, também, a necessidade de participação dos estudantes na construção das ações da Política de Apoio Estudantil do IFPR, a fim de que estes possam lutar pelos seus direitos e atendimento real de suas necessidades para permanência na instituição e conclusão de seus cursos. Da mesma forma, apresenta-se como fundamental a atuação de uma equipe gestora e técnica da Política de Apoio Estudantil do IFPR capaz de mediar e estar em sintonia com o trabalho pedagógico prescrito e desenvolvido pela instituição, pois uma política de assistência estudantil não sintonizada com a proposta pedagógica tende-se a se apresentar fragilizada e a parcializar a permanência dos estudantes.

Por fim, cabe lembrar que, embora o Serviço Social do IFPR não seja tema de estudo neste trabalho, esta pesquisa surgiu a partir das observações empíricas da assistente social do *Campus* Londrina, responsável por este estudo. Destaca-se, então, que o Serviço Social possui competências profissionais, dispostas em sua Lei de Regulamentação (BRASIL, 1993a), que podem contribuir para o trabalho de prevenção à evasão escolar. Uma delas demonstra-se com esta pesquisa, que realiza uma análise da realidade social dos estudantes no que se refere ao processo de evasão escolar no IFPR. Suas competências compreendem também a elaboração, implementação e avaliação de políticas sociais e a assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matérias de âmbito de atuação do Serviço Social.

Estas reflexões querem ressaltar que a contribuição do Serviço Social no IFPR deve ir além da realização de estudos socioeconômicos para concessão de bolsas e auxílios da Política de Apoio Estudantil. Devem ser aproveitadas as dimensões investigativa, interventiva e educativa da profissão, que podem ser utilizadas em pesquisas que visem o aprimoramento dos serviços educacionais ofertados pelo IFPR, em atividades de formação continuada de seus servidores e em atividades de elaboração de fluxos de atendimento aos estudantes nos diversos setores da instituição que realmente atendam às necessidades deste público. Destaca-se que estas ações são impensáveis sem um trabalho integrado com os demais profissionais das SEPAs, que com suas diferentes competências técnicas, podem enriquecer os trabalhos desenvolvidos na instituição.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Renata P. **Relatório de atividades do Serviço Social 2015**. Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, Campus Londrina. 2015.

AMBROSINI, Tiago F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista Thaumazein**, Santa Maria, ano V, n. 09, jun., 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/85/pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2016.

AMORIM, Mônica Maria T. **A organização dos institutos federais, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos R. e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. de 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2006. 223 p. Tradução de: L'Analyse de Contemu.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. Trad. de: Reynaldo Bairão.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de out. 1982, p.

1959. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7.091, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de abr. 1983. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7091.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7091.htm#art2)>. Acesso em: 03 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de ago. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de abr. 1991, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8745compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745compilada.htm)>. Acesso em: 13 de set. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 de jun. 1993, Seção 1, p. 7613. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: 11 de abr. 2017. 1993a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 de dez. 1993, Seção 1, p. 18769. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm)>. Acesso em: 23 de jan. 2017. 1993b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de dez. 1993, Seção 1, p. 1897. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 13 de set. 2016. 1993c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de abr. 1997, p. 7760. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 01 de out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de jan. 2001, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de out. 2003, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.748impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.748impressao.htm)>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.154, de 2 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de jun. 2004, p. 18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 18 de ago. 2016. 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de jul. 2004, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm)>. Acesso em: 18 de ago. 2016. 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a

educação profissional e tecnológica. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 19 de ago. 2016. 2004c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.191, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1 de jan. de 2005, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2005a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 238, de 01 de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 de fevereiro. 2005, p. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla07.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. 2016. 2005b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília [Edição extra], 18 de nov. 2005, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 18 de ago. 2016. 2005c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de maio de 2006, p. 6. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 13 de set. 2016. 2006a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de jul. 2006, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 18 de ago. 2016. 2006b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abr. 2007, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 05 de out. 2016. 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 05 de out. 2016. 2007b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência, Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de dez. 2008, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 01 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Termo de Acordo de Metas e Compromisso IFPR**, 2010. Disponível em: [http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Termo\\_Acordo\\_de\\_MetasIFPRxSETEC\\_assinado1.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Termo_Acordo_de_MetasIFPRxSETEC_assinado1.pdf)>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2010<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de jul. 2010, p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 15 de jul. 2013. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Documento final da I 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: 02 de nov. 2016. 2010c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 24 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de out. 2011, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 19 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 de dez. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 13 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ação TEC NEP – Relação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7542- napne-setec&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7542- napne-setec&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** [Edição extra], Brasília, 26 de jun. 2014, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 19 de ago. 2016. 2014a.

\_\_\_\_\_. Autarquias integram a administração pública indireta, 2014. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/autarquias>>. Acesso em: 29 de ago. 2016. 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Ações orçamentárias integrantes da Lei Orçamentária para 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.orcamentofederal.gov.br/clientes/portalsof/portalsof/orcamentos-anuais/orcamento-2016/cadastro-de-acoes-1/2080.pdf>>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2016a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de set. 2016, p. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 de jan. 2017. 2016b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera – educação na reforma agrária**. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera)>. Acesso em: 17 de ago. 2016. 2016c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. **Restos a pagar**. Séries Temporais. Disponível em: <[http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/series\\_temporais/principal.aspx?subtema=13#ancora\\_consulta](http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/series_temporais/principal.aspx?subtema=13#ancora_consulta)>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2016d.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. **Glossário**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/glossario/DetalheGlossario.asp?letra=d>>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2016e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Documento final da II CONAE**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2016. 2016f.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O PROUNI**. Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)>. Acesso em: 07 de nov. 2016. 2016g.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de fev. 2017, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 28 de maio. 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Programa Minha Casa Minha vida**. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/minha-casa-minha-vida/Paginas/default.aspx#como-funciona>>. Acesso em: 06 de nov. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Medida Provisória**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 18 de jan. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. 3 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan/abr., 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. MOLL, Jaqueline e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do Ensino Médio**: Texto atualizado em 26/09/16, após a constatação de que o MEC manterá excluídas as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia do currículo do ensino médio. 2016. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino\\_medio\\_analise\\_CNTE.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf)>. Acesso em: 18 de jan. 2017.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Minuta de Decreto que Dispõe sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PNAES-EPCT**. Disponível em: <[http://portal.conif.org.br/images/MINUTA\\_DECRETO.pdf](http://portal.conif.org.br/images/MINUTA_DECRETO.pdf)>. Acesso em: 14 de out. 2016.

COSTA FILHO, Izaias. **Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)**. 2015. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/135/1/POLITICAS%20DE%20ASSISTENCIA%20AO%20ESTUDANTE.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2016.  
CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/ Brasília: UNESP/ Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/ Brasília: UNESP/ Flacso, 2000b.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 137-161.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 80 p. Tradução de: Les inegalities multipliees.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2014.

FERNANDES, Ernani Luiz B. **Restos a pagar**. 2004. Monografia (Especialização em Orçamento e Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.orcamentofederal.gov.br/biblioteca/estudos\\_e\\_pesquisas/Monografia\\_Ernani\\_Fernandes.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/biblioteca/estudos_e_pesquisas/Monografia_Ernani_Fernandes.pdf)>. Acesso em: 18 de out. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (org.). **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Coordenação, Andifes. UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>>. Acesso em: 04 de out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Deise Costacurta de. **Informações sobre EAD** [mensagem pessoal].

Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 15 de set. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Observatório Social de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, n. 14, maio-ago, 2004. p. 95-105. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110307073741/8Frigotto.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de formação integral – Excertos**. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 06 de set. 2016.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Rosimeri. **Relação de turmas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 22 de mar. 2016.

INCERTI, Tânia. **Editais**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br>, em 07 de dez. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 11, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: [http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/08/Resolucao\\_Assistencia\\_Estudantil\\_IFPR\\_-11.09.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/08/Resolucao_Assistencia_Estudantil_IFPR_-11.09.pdf). Acesso em: 09 de mar. de 2015. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.** 2009. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2009.** 2010. Disponível em: <[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Relatorio\\_Gestao\\_2009\\_IFPR.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Relatorio_Gestao_2009_IFPR.pdf)>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 04, de 29 de março de 2010.** Cria o Programa de Bolsas Monitoria e o Plano de Trabalho para captação de recursos. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/08/Res.-04.10.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2016. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 64, de 28 de julho de 2010.** Aprova a criação do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social. Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-064.10\\_PBIS.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-064.10_PBIS.pdf)>. Acesso em: 19 de out. 2016. 2010c.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 65, de 28 de julho de 2010.** Aprova a criação do Programa de Apoio a Eventos Estudantis. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-65-2010/>>. Acesso em: 19 de out. 2016. 2010d.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 53, de 21 de dezembro de 2011.** Altera os Artigos 7º, 8º e 12 da Resolução 11/2009, que determina a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-532011/>>. Acesso em: 16 de out. 2016. 2011a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 54, de 21 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Res.-54.11-Disp%C3%B5e-sobre-a-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Tecnica-de-N%C3%ADvel-M%C3%A9dio-no-%C3%A2mbito-do-Instituto-Federal-do-Paran%C3%A1-IFPR..pdf>>. Acesso em: 28 de out. 2016. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 55, de 21 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Superior no âmbito do Instituto

Federal do Paraná – IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-55.11-ODP-Superior.pdf>>. Acesso em: 28 de out. 2016. 2011c.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Instituto Federal do Paraná**, 2011. Disponível em <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>> Acesso em: 30 de ago. 2016. 2011d.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2010**. 2011. Disponível em: <[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio\\_gestao\\_20101.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio_gestao_20101.pdf)>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2011e.

\_\_\_\_\_. **Instrução Interna de Procedimentos nº 20/ PROENS, de 09 de fevereiro de 2012**. Estabelece o Programa de Assistência Complementar ao Estudante. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/n%C2%B0-020-fevereiro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2016. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 56, de 03 de dezembro de 2012**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-56.12-Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regimento-Geral-do-IFPR-2.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Distribuição Orçamentária 2013**, 2012. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Plano-de-Distribui%C3%A7%C3%A3o-Or%C3%A7ament%C3%A1ria-2013.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2012c.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2011**. 2012. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/02-relatorio-de-gestao-2011-ifpr1.pdf>>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2012d.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico do Câmpus Londrina. 2012. In: PERALTA, Tania Paula. **PPP Câmpus Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 10 de abr. de 2014. 2012e.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2012**. 2013. Disponível em: <[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2012\\_ifpr\\_versao-](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2012_ifpr_versao-)

final.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Planilhas de frequência dos programas de assistência estudantil 2013 – Londrina.** Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0BwBuulgxOTqvY0hwb2dhOHptQ00>>.

Acesso em: 26 de out. 2016. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Instrução Interna de Procedimentos nº. 001/2014.** Cria e regulamenta o Programa Estudante Atleta no Instituto Federal do Paraná. Disponível em:<

[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/IIP\\_PROENS\\_001.2014\\_estudante\\_atleta.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/IIP_PROENS_001.2014_estudante_atleta.pdf)>.

Acesso em: 26 de out. 2016. 2014<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 08, de 30 de abril de 2014.** Regulamenta o Regimento Interno Comum aos Câmpus do Instituto Federal do Paraná. Disponível em:

<<http://londrina.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-08-2014-Consum.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Lista de alunos ingressantes 2014-1.** Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Disponível em:

<[https://sigaa.ifpr.edu.br/sigaa/ensino/tecnico/relatorios/seleciona\\_ingressantes.jsf](https://sigaa.ifpr.edu.br/sigaa/ensino/tecnico/relatorios/seleciona_ingressantes.jsf)>.

Acesso em: 03 de maio 2016. 2014c.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014.** Disponível em:<

<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>.

Acesso em: 30 de ago. 2016. 2014d.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2013.** 2014. Disponível em: <

[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2013\\_ifpr\\_versao-final\\_.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2013_ifpr_versao-final_.pdf)>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2014e.

\_\_\_\_\_. **Planilhas de frequência dos programas de assistência estudantil 2014 – Londrina.** Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B4oNzOumy4thfmVsaUg1aTIBQVVZX04tMjAtTHhCS0g2a3l2amYwdVdkNGIEM2E2bS1uOU0>>. Acesso em: 26 de out. 2016. 2014f.

\_\_\_\_\_. **Plano de Distribuição Orçamentária 2015.** 2014. Disponível em:

<<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/PDO-2015.pdf>>. Acesso em 19 de out. 2016. 2014g.

\_\_\_\_\_. **Manual de Competências.** 2015. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias-atualizado-100315.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2016. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Lista de alunos ingressantes 2015-1.** Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Disponível em: <[https://sigaa.ifpr.edu.br/sigaa/ensino/tecnico/relatorios/seleciona\\_ingressantes.jsf](https://sigaa.ifpr.edu.br/sigaa/ensino/tecnico/relatorios/seleciona_ingressantes.jsf)>. Acesso em: 03 de maio 2016. 2015b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Distribuição Orçamentária 2016,** 2015. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDO-2016-.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2015c.

\_\_\_\_\_. **Processo Seletivo 2016,** 2015. Disponível em: <<http://www.vestibular.funtefpr.org.br/index.php?componente=Vestibulares&acao=LoadEdital&ID=7>>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2015d.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 001/2015 – PROENS/IFPR.** Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE). Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital\\_-001-2015\\_Alterado-em-12-02-2015\\_PACE2.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital_-001-2015_Alterado-em-12-02-2015_PACE2.pdf)>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2015e.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 002/2015 - PROENS/IFPR.** Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – PBIS Inscrição de Estudantes. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital-002-Estudantes-Final.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2015f.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 004/2015 – PROENS/IFPR.** Programa Estudante Atleta. Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital\\_PEA-Final.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital_PEA-Final.pdf)>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2015g.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 006/2015 – PROENS/IFPR.** Programa de Monitoria IFPR 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital-006-Monitoria-Final.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2015h.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2014.** 2015. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2014.pdf>>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2015i.

\_\_\_\_\_. **Planilhas de frequência dos programas de assistência estudantil 2015**

– Londrina. Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwhrbko0VKc2RUVUUVBsdEJmdm8>>.

Acesso em: 26 de out. 2016. 2015j.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 002/2016 – PROENS/IFPR.** Programa Monitoria – Edição 2016.

Disponível em: < [http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Edital_Vers%C3%A3o-Final.pdf)

[content/uploads/2016/03/Edital\\_Vers%C3%A3o-Final.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Edital_Vers%C3%A3o-Final.pdf)>. Acesso em: 17 de out.

2016. 2016a.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 007/ 2016 – PROENS/ IFPR.** Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – Edição 2016 – Inscrição de projetos. Disponível em:

<[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PBIS_2016_PROJETOS1.pdf)

[content/uploads/2016/03/PBIS\\_2016\\_PROJETOS1.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PBIS_2016_PROJETOS1.pdf)>. Acesso em: 17 de out.

2016>. Acesso em 19 de out. 2016. 2016b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 008/2016 - PROENS/IFPR.** Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – Edição 2016 – Inscrição de estudantes. Disponível em: <

[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PBIS_2016_ESTUDANTES1.pdf)

[content/uploads/2016/03/PBIS\\_2016\\_ESTUDANTES1.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PBIS_2016_ESTUDANTES1.pdf)>. Acesso em: 17 de out.

2016. 2016c.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 009/2016 – PROENS/IFPR.** Programa de Assistência Complementar ao Estudante – Edição 2016 – Inscrição de Estudantes. Disponível em: <

[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PACE\\_20161.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PACE_20161.pdf)>.

Acesso em: 17 de out. 2016. 2016d.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 010/2016 – PROENS/IFPR.** Programa de Bolsas Estudante Atleta – Edição 2016. Disponível em: < [http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PEA_2016.pdf)

[content/uploads/2016/03/PEA\\_2016.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/PEA_2016.pdf)>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2016e.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 011/ 2016 – PROENS/ IFPR.** Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis – Edição 2016. Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/EVENTOS_20161.pdf)

[content/uploads/2016/03/EVENTOS\\_20161.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/EVENTOS_20161.pdf)>. Acesso em: 17 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Prestação de Contas 2015.** 2016. Disponível em:

<[http://info.ifpr.edu.br/wp-](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio_de_gestao_de_2016_03_31_final.pdf)

[content/uploads/relatorio\\_de\\_gestao\\_de\\_2016\\_03\\_31\\_final.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio_de_gestao_de_2016_03_31_final.pdf)>. Acesso em: 18 de out. 2016. 2016f.

\_\_\_\_\_. **O Instituto**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/historia/>>. Acesso em: 30 de ago. 2016. 2016g.

\_\_\_\_\_. **Portal de Informações do IFPR**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso em 30 de ago. 2016. 2016h.

\_\_\_\_\_. **Campus Londrina**. Disponível em: < <http://londrina.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2016i.

\_\_\_\_\_. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Disponível em: < <https://sigaa.ifpr.edu.br/sigaa/verTelaLogin.do>>. Acesso em: 15 de set. 2016. 2016j.

\_\_\_\_\_. **Cartilha da Assistência Estudantil**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/CARTILHA-ASSISTENCIA-ESTUDANTIL2.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2016. 2016l.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 26 de set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. MOLL, Jaqueline e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 254-269.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 21, n. 2, maio-ago, 2012. p. 73-91. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>>. Acesso em: 19 de ago. 2016.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Políticas, Sociedade e Educação**. Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora, 2012.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 25-38.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 24-47.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant’anna. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. Trad. Sílvio Donizete Chagas. 6ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.

MENDONÇA, Sueli G. de L. A crise de sentidos e de significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. In: **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>>. Acesso em: 04 de abr. 2017.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência Estudantil e Contrarreforma Universitária nos anos 2000**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em:

<<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11438/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Clara%20Martins%20do%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.  
Acesso em: 05 de out. 2016.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Os anos 30 e a nova forma do Estado. In: \_\_\_\_\_. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 21-88.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, abr-jun, 2011. p. 323-337.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

RAMOS, Marise. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 201-.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan.-jun., 2010. p. 89-108. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128&path%5B%5D=1792>>. Acesso em: 29 de ago. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1970)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Jailson A. dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, E. M. L., FILHO, L. M. de F. e VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX brasileiro” no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et. al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. p. 152-165.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 15 de maio 2016.

SEMZEZEM, Priscila e ALVES, Jolinda de M. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. **Revista Ser Social**, Londrina, v. 16, n. 1, 2013. p. 143-166. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/viewFile/16115/14627>>. Acesso em: 23 de jan. 2017.

SHIROMA, E., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Caetana Juracy R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e Serviço Social**: diferentes concepções e compromissos políticos. São Paulo: Cortez, 2013.

SONA, Silvana de Campos. **Informação sobre titulação de servidores IFPR – Londrina** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <renata.abreu@ifpr.edu.br> em 08 de set. 2016.

SOUZA FILHO, Rodrigo de. **Gestão Pública e Democracia: a burocracia em questão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013.

TAMAYO, Alvaro. Valores organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 56-63, jul/set, 1998. Disponível em: <<http://200.232.30.99/download.asp?file=3303056.pdf>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 08, n. 09, p. 9-21, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>>. Acesso em 06 de set. 2016.

VARGAS, Hustana M. e PAULA, Maria de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. In: **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf> >. Acesso em: 04 de abr. 2017

VEIGA, Ilma P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-35.

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná e suas contribuições para a permanência dos/das estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina

**Pesquisador:** RENATA PACHECO ABREU

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57662116.0.0000.5231

**Instituição Proponente:** CESA/SERVIÇO SOCIAL/Prog. de Pós-Graduação em Serviço Social e Política

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.675.574

#### **Apresentação do Projeto:**

Resumo: (texto do pesquisador)

A Política de Assistência Estudantil atualmente está presente em diversas instituições federais de ensino, seja em universidades federais ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O surgimento da Assistência Estudantil no Brasil, enquanto política do âmbito da educação, ocorre atrelado ao cenário do ensino superior no país. Dessa forma, compreende-se que a trajetória histórica de conformação desta política no contexto brasileiro está profundamente imbricada nos processos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade e, em especial, a política de educação brasileira. Observa-se que, na maioria das instituições, a referida política possui como principal objetivo, contribuir para a permanência do estudante. A presente pesquisa busca, então, analisar os motivos de evasão dos estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina atendidos pela Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Será uma pesquisa qualitativa que, à luz do referencial teórico construído ao longo do trabalho, será baseada em análise documental; levantamento de dados sobre evasão e sobre estudantes atendidos pela Assistência Estudantil no período de 2009 a 2015 e entrevista semi-estruturada com estudantes que participaram de um dos programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil do IFPR no

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

ano de 2012. Assim, compreende-se este estudo como importante ponto de partida para análise dos desafios postos para a Política de Assistência Estudantil da instituição pesquisada. Metodologia Proposta: (texto do pesquisador)

A pesquisa terá natureza qualitativa, com centralidade os sujeitos sociais envolvidos no tema da pesquisa, os estudantes. Será realizada em 03

etapas. A primeira, revisão bibliográfica, consistirá no levantamento e leitura crítica de estudos já realizados sobre a temática (livros, capítulos de livros, artigos publicados em revistas, teses, dissertações e trabalhos publicados em anais de seminários, congressos e outros eventos de relevância para o estudo). O material obtido será classificado por tema e receberá um fichamento de citações, contendo principais categorias e conceitos abordados pelos autores. A segunda etapa, levantamento de dados e a análise documental, iniciará com a coleta de dados quantitativos sobre a evasão de estudantes dos cursos presenciais do IFPR - Campus Londrina do ano de criação do campus (2009) até o ano de 2015. Para a atividade, será considerado o ciclo de matrícula, que compreende a oferta de um curso com uma carga horária definida, com a mesma data de início e de previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas para a obtenção de uma mesma certificação ou diploma. Em seguida, serão levantados os dados sobre estudantes atendidos pelos programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil no período de 2012 a 2015. Estes dados serão relacionados com situações de evasão e conclusão de curso. A opção pelo período apontado justifica-se porque em 2009 não havia uma política de assistência estudantil no IFPR. A mesma só foi criada em dezembro de 2009 e implementada a partir de 2010, com a criação do Programa de Bolsas Acadêmicas para Inclusão Social - PBIS. Além disso, em 2012 é criado o Programa de Assistência Complementar ao Estudante - PACE que se torna, então, o programa que contempla a maior parte dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil, através do oferecimento de auxílio-alimentação, auxílio-transporte (municipal e intermunicipal) e auxílio-moradia. Outro ponto que merece destaque é o efetivo ingresso do Serviço Social na instituição em análise em 2011, o que contribuiu para uma sistematização dos dados sobre os programas desenvolvidos. Ainda na segunda etapa da pesquisa será realizada a análise de documentos que possam contribuir para a sua realização (leis, decretos, normativas institucionais, planos de gestão, relatórios, registros acadêmicos e demais documentos institucionais que forem considerados relevantes para a pesquisa e disponibilizados pela instituição). Por último, será realizada a terceira etapa, a pesquisa de campo, que terá como base a realização de entrevistas com estudantes. Estes serão selecionados considerando os critérios

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 1.675.574

apontados por Minayo (2004): definição clara do grupo social mais relevante para a pesquisa; esgotamento do quadro empírico da pesquisa e prever a possibilidade de inclusão de novos sujeitos de acordo com as descobertas realizadas no processo de investigação. Assim, serão selecionados para a entrevistas os estudantes ingressantes na instituição em 2012 - pelos motivos já citados – que foram atendidos pelos programas de auxílios e bolsas da Assistência Estudantil durante a realização do seu curso e, no entanto, foram considerados evadidos pela instituição. Pretende-se realizar a entrevista com 12 estudantes (02 de cada curso ofertado em 2012, sendo 01 do sexo masculino e 01 do sexo feminino), selecionados a partir de sua disponibilidade para participação da entrevista. A entrevista será semi-estruturada e com roteiro que servirá como instrumento norteador. Será gravada e realizada em local a ser definido junto ao entrevistado, com sua autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As questões abordarão motivações para ingresso na instituição e para a escolha do curso; compreensão do estudante sobre a Assistência Estudantil e motivações para evasão. Mais informações, vide projeto de pesquisa em anexo. Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

ID Grupo Nº de Indivíduos Intervenções a serem realizadas

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro:

Estudantes do sexo masculino: 6 Estudantes do sexo feminino: 6 – Total 12

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Cronograma de Execução: Ok

Orçamento Financeiro - OK

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar os motivos de evasão dos estudantes dos cursos presenciais do Campus Londrina atendidos pelos programas de bolsas e

Objetivo Secundário: (texto do pesquisador) : Identificar as ações implementadas pela Política de Assistência Estudantil do IFPR e sua consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Analisar os dados sobre a evasão no IFPR - Campus Londrina, relacionando-os com dados sobre o público atendido pelos programas de auxílios e bolsas do IFPR. Aprender a concepção de Assistência Estudantil da instituição e dos/as estudantes atendidos/as pelos

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 1.675.574

programas de bolsas e/ou auxílios da referida política. Identificar o percurso escolar do/a estudante e a forma como este/a vivencia a sua participação nos programas de assistência estudantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: (texto do pesquisador)

O risco que se percebe é mínimo, podendo se considerar que alguns sujeitos pesquisados podem sentir-se levemente expostos por conta das questões abordadas durante a entrevista. Caso isto acontece, a entrevista será imediatamente encerrada.

Benefícios: (texto do pesquisador)

Os sujeitos pesquisados serão levados a refletir sobre aspectos do seu percurso escolar, escolhas profissionais e direito à educação, o que pode levá-lo a atribuir novos significados para a sua formação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa atende a resolução 466/2012 e sua complementar 510/2016

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termo de sigilo - OK

Autorizações- Ok

TCLE- OK

Folho de rosto - OK

**Recomendações:**

não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

**ANEXO A**  
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

242

Continuação do Parecer: 1.675.574

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_651894.pdf	08/08/2016 10:51:27		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	TermodeSigilo.pdf	04/08/2016 18:07:56	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	07/07/2016 18:52:27	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaDetalhado.docx	07/07/2016 18:51:01	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido.docx	07/07/2016 18:21:09	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstituicaoCoparticipante.pdf	07/07/2016 18:13:58	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisador.pdf	07/07/2016 18:10:11	RENATA PACHECO ABREU	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	07/07/2016 18:07:51	RENATA PACHECO ABREU	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 12 de Agosto de 2016

---

**Assinado por:**  
**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

## ANEXO B

### Roteiro de entrevista



Universidade Estadual de Londrina – Centro de Estudos Sociais Aplicados

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social

PESQUISA: A Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná e suas contribuições para a permanência dos estudantes dos cursos presenciais do *Campus* Londrina.

PESQUISADORA: Renata Pacheco Abreu

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Identificação

1. Nome.
2. Idade.
3. Município de residência.

#### Informações socioeconômicas

1. Qual o seu estado civil?
2. Quantas pessoas integram sua família (residentes no mesmo domicílio)?
3. Você tem filhos? Se sim, Quantos?
4. Você está trabalhando atualmente? Se sim, qual atividade?

#### Informações sobre percurso escolar

- 1- Em que ano você concluiu o ensino fundamental? Estudou em escola pública, privada ou em ambas?
- 2- Em que ano você concluiu o ensino médio? Estudou em escola pública, privada ou em ambas?
- 3- Você trabalhou durante o ensino fundamental ou médio?
- 4- Alguma situação positiva ou negativa que mais tenha vivenciado no ensino fundamental e/ ou médio?
- 5- Como ficou sabendo do IFPR - Campus Londrina?
- 6- Qual foi o curso escolhido? Por quê?
- 7- No período em que estudou no IFPR:

- a) Você trabalhava? Se sim, qual era a atividade e remuneração? Qual era a sua participação na renda da sua família?
  - b) O seu trabalho era relacionado com o curso de escolha?
  - c) Com quem você morava? Em que cidade morava?
  - d) Qual meio de transporte utilizava para se locomover ao IFPR - Campus Londrina? Quanto tempo levava para esse deslocamento?
  - e) Como você avalia o seu desempenho no curso do IFPR?
  - f) Como era a sua relação com os professores? Alguma experiência positiva ou negativa a destacar?
  - g) Como você avalia sua relação com os colegas de turma? Sabe de outros colegas que também desistiram? Por que?
8. Após sua saída do curso, você ingressou em outro curso técnico ou superior? Por que?

### **Concepção sobre Assistência Estudantil**

- 1- Como você soube da existência dos programas de auxílios e bolsas da Assistência Estudantil do IFPR?
- 2- Que motivos o levaram a procurar os programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil do IFPR?
- 3- Como você utilizou o auxílio recebido?
- 4- O valor recebido foi suficiente para suprir suas necessidades para permanência no curso?
- 5- Quando realizou sua inscrição, você conhecia os critérios para participação nos programas de bolsas e auxílios da A.E.?
- 6- Para você, o que é Assistência Estudantil?
- 7- Para você, quais eram os objetivos dos programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil do IFPR?
- 8- Como você avalia a sua participação nos programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil do IFPR? Quais contribuições os programas de bolsas e auxílios da Assistência Estudantil podem dar à permanência dos estudantes?
- 9- Alguma crítica ou sugestão para o programa de bolsas e auxílios do IFPR?

### **Informações sobre evasão**

- 1- Em qual semestre ou ano você desistiu do curso?
- 2- Quais as maiores dificuldades que você teve para permanecer no curso?
- 3- Antes de desistir do curso, você conversou sobre isso com algum professor ou outra pessoa da equipe pedagógica? Se sim, como foi o atendimento?
- 4- Você teve alguma influência de familiares e ou amigos para desistir do curso?
- 5- Gostaria de dizer algo mais sobre suas razões para saída do curso, que não tenham sido abordado?