

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

CRISTIANE CORRÊA RESENDE

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM
MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA INTEGRADO
AO ENSINO MÉDIO DO IFTM
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
2012-2017**

**Uberaba
2019**

CRISTIANE CORRÊA RESENDE

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM
MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA INTEGRADO
AO ENSINO MÉDIO DO IFTM
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
2012-2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para Educação Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro

**Uberaba
2019**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

R311e Resende, Cristiane Corrêa
Os efeitos do programa de assistência estudantil no desempenho acadêmico de estudantes do curso técnico em manutenção e suporte em informática integrado ao ensino médio do IFTM- Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico- 2012-2017/ Cristiane Corrêa Resende-2019.
153f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Elisa Antônia Ribeiro
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2019.

1. Assistência estudantil. 2. Educação. 3. Educação profissional. 5. Políticas públicas. I. Ribeiro, Elisa Antônia. II. Título.

CDD 370.113

CRISTIANE CORRÊA RESENDE

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM
MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA INTEGRADO
AO ENSINO MÉDIO DO IFTM
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
2012-2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para Educação Profissional

Uberaba, 31 de janeiro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro
(IFTM – Orientadora)

Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
(IFTM – Membro Interno)

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente
(UFU/FACED – Membro Externo)

Aos meus pais, à minha irmã,
e à tia Marisinha, pela inspiração,
carinho e exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me ajudar a manter o discernimento e a resiliência ao longo dessa trajetória que foi tão inconstante e complexa. Houve momentos de altos e baixos: alguns de extrema energia criativa, de dedicação e certezas; outros, de ausência de ideias, de inatividade e de dúvidas. Tenho convicção de que foi graças à Sua luz especial que consegui aprender e me organizar, mesmo na adversidade, e encontrar emissários de palavras encorajadoras quando eu mais necessitei.

À minha orientadora, Professora Dra. Elisa Antônia Ribeiro, pela preciosa orientação, pelo exemplo de conhecimento a serviço da justiça social e do desenvolvimento da educação, pela oportunidade de compartilhar de sua visão de mundo e principalmente pela paciência, compreensão e grandeza diante de minha atribulação e exiguidade.

Ao meu esposo José Carlos e ao meu filho Lucca, sou grata pela companhia durante esse percurso. À minha filha Giulia e à minha nora Pamela, pela importante contribuição com suas leituras, correções e opiniões.

Aos meus pais e à tia Marisinha – Luiz e a tia, na lembrança -, sou eternamente grata pela lição de vida em que a educação sempre figurou em lugar de honra; pelos livros que me deram de presente e cujo exemplo de amor pelas palavras e pelo conhecimento, constituíram marcas indelévels na minha formação pessoal e profissional. À minha querida irmã que, com suas observações e diálogos, tanto me revigorou nos momentos difíceis. Ao meu irmão, que em sua ingenuidade bem humorada, me fez provocações intelectuais muito interessantes. A todos eles, pelo respeito e admiração que possuem pelo meu trabalho e pela minha trajetória na educação.

Aos professores Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins e Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, que realizaram impecável análise crítica de meu trabalho na fase de qualificação. Suas reflexões foram essenciais nessa caminhada, e suas vozes são constitutivas desta pesquisa.

Agradeço ainda, novamente ao professor Adriano e à professora Dra. Lúcia de Fátima Valente, por atenciosamente terem aceitado compor a banca de defesa e por terem contribuído, de modo decisivo, para o aprimoramento desta investigação.

Aos professores deste Programa de Pós-Graduação, pela contribuição relevante em meu desenvolvimento como professora e pesquisadora.

Aos colegas discentes do PPGT, que pela convivência lúdica e desafiadora, me motivaram a concluir essa caminhada.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
[...]
(MELO NETO, 2008, p. 219)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a política pública de Assistência Estudantil e sua efetivação no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, em Uberaba/MG, no que se refere aos efeitos produzidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no desempenho acadêmico de alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, entre os anos de 2012 a 2017. A presente investigação insere-se na linha de pesquisa de *Gestão das Organizações e Políticas Públicas para Educação Profissional*, campo que atualmente vem ganhando destaque e importância. O governo federal, quando instituiu o Pnaes, em 2007, teve como propósito garantir e ampliar a permanência de estudantes na educação superior pública presencial na rede federal, além de combater as desigualdades sociais e regionais. A implementação deste Programa representou uma vitória na história da luta pela Assistência Estudantil no país. Em 2012, este benefício também foi estendido aos alunos dos cursos técnicos dos Institutos Federais. Para desenvolver esta pesquisa, partiu-se portanto, do seguinte questionamento: Quais são os efeitos que a política pública representada pelo Programa de Assistência Estudantil exerce sobre o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo Programa? O pressuposto considerado é que a Assistência Estudantil aplicada aos alunos dos cursos técnicos, tem efeito positivo sobre o desempenho acadêmico. Além desta pergunta de pesquisa, também buscou-se responder: Até que ponto as políticas públicas de acesso, permanência e êxito escolar têm cumprido seu papel quanto à democratização da Educação Profissional e Tecnológica no IFTM? Na consecução desta análise, o roteiro metodológico percorrido consistiu basicamente em pesquisa bibliográfica (para detectar as principais contribuições referentes à área) e documental (levantamento de legislação, normativas e outros documentos, nos âmbitos nacional e institucional), com posterior análise e organização das informações e dados coletados: foram pesquisados dois grupos de estudantes, correspondentes aos ciclos 2012-2014 e 2015-2017, sendo o primeiro grupo composto por 20 alunos (28,5% do total) e o segundo, por 11 alunos (18% do total). As variáveis consideradas foram gênero, escolaridade dos pais, renda per capita, desempenho acadêmico e participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pesquisou-se autores e/ou referenciais como fundamentação teórica, de acordo com a (s) temática (s) relevante (s) em suas obras e que são de interesse desta pesquisa. Foram empreendidos ainda, levantamentos documentais na legislação brasileira e nas normativas internas do IFTM, relativas à Assistência Estudantil; e na documentação dos setores responsáveis pelo processo de seleção e acompanhamento da Assistência Estudantil no IFTM e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Confirmou-se o pressuposto desta pesquisa, de que a Assistência Estudantil cumpriu de modo satisfatório, o papel de promover o bom desempenho acadêmico do estudante, além de garantir a sua permanência na instituição até a conclusão do curso escolhido. Quanto ao Pnaes, ainda não cumpriu adequadamente sua função de democratização da Educação Profissional e Tecnológica no IFTM, visto que as vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender à crescente demanda de estudantes aptos a participarem do Programa e que ingressam anualmente na Instituição, além da necessidade de se realizarem ajustes na execução do Programa, a fim de que se efetive sua função inclusiva.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Educação. Educação Profissional. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the public policy of Student Assistance and its effectiveness within the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro (IFTM), Advanced Campus Uberaba Technological Park, in Uberaba / MG, with regard to effects produced by the National Program of Student Assistance (Pnaes) in the academic performance of students of the Technical Course in Maintenance and Support in Information Technology Integrated to High School, between the years 2012 to 2017. This research is part of the research line of Management of Organizations and Public Policies for Professional Education, a field that has been gaining prominence and importance. The federal government, when it instituted the Pnaes in 2007, had the purpose of guaranteeing and extending the permanence of students in public higher education in the federal network, as well as combating social and regional inequalities. The implementation of this Program represented a victory in the history of the fight for Student Assistance in the country. In 2012, this benefit was also extended to students of the technical courses of the Federal Institutes. In order to develop this research, the following question was therefore taken: What are the effects that the public policy represented by the Student Assistance Program exercises on the academic performance of the students benefited by the Program? The assumption considered is that the Student Assistance applied to the students of the technical courses, has positive effect on the academic performance. In addition to this research question, we also sought to answer: To what extent have public policies of access, permanence and school success fulfilled their role in the democratization of Professional and Technological Education in IFTM? In this analysis, the methodological roadmap consisted basically of bibliographical research (to detect the main contributions referring to the area) and documentary (survey of legislation, regulations and other documents, at national and institutional levels), with subsequent analysis and organization of the information and data collected: two groups of students, corresponding to the cycles 2012-2014 and 2015-2017, were the first group composed of 20 students (28.5% of the total) and the second group, 11 students (18% of the total). The variables considered were gender, parental education, per capita income, academic performance and participation in teaching, research and extension activities. Authors and / or references were searched as theoretical basis, according to the relevant theme (s) in their works and that are of interest of this research. Documentary surveys were also carried out in Brazilian legislation and in the internal regulations of the IFTM, related to Student Assistance; and in the documentation of the sectors responsible for the selection and monitoring of Student Assistance in IFTM and the Coordination of Registration and Academic Control of the Advanced Campus Uberaba Technological Park. The assumption of this research was confirmed, that Student Assistance fulfilled in a satisfactory way, the role of promoting the good academic performance of the student, besides guaranteeing its permanence in the institution until the conclusion of the chosen course. Regarding the Pnaes, it has not adequately fulfilled its function of democratization of Professional and Technological Education in IFTM, since the vacancies offered have not been sufficient to meet the growing demand of students eligible to participate in the Program and who enter the Institution annually, in addition to need to make adjustments in the execution of the Program, in order to realize its inclusive function.

Keywords: Student Assistance. Education. Professional Education. Public Policy.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| QUADRO 1 – | Referencial teórico e temas e subtemas da pesquisa..... | 20 |
| QUADRO 2 – | Cursos, Matrículas e Organização Acadêmica dos Cursos de Graduação - Brasil – 2006-2016..... | 77 |
| QUADRO 3 – | A Assistência Estudantil como iniciativa do Estado..... | 91 |
| QUADRO 4 – | A Assistência Estudantil como iniciativa da sociedade civil..... | 107 |
| QUADRO 5 – | Histórico da Assistência Estudantil no IFTM: Resoluções e Portarias (2010-2017) | 115 |
| QUADRO 6 – | A Assistência Estudantil no IFTM – Oferta de vagas e estudantes selecionados..... | 119 |
| QUADRO 7 – | Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2012 - 2014..... | 122 |
| QUADRO 8 – | Desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2012 - 2014..... | 125 |
| QUADRO 9 – | Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil – 2015 - 2017..... | 127 |
| QUADRO 10 - | Desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2015 - 2017..... | 129 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
|-----------------|----|

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: DA COLÔNIA ATÉ OS ANOS DE 1990

| | |
|---|----|
| 1.1 Brasil Colonial -1532 a 1808: o desprezo pela Educação Profissional | 23 |
| 1.2. Brasil Império - 1808 a 1889: Educação Profissional para pobres e desvalidos | 24 |
| 1.3 Primeira República ou República Velha - 1889 a 1930: a Educação Profissional em segundo plano | 28 |
| 1.4 A Era Vargas - 1930 a 1937: Educação Profissional e o aprofundamento da divisão social do trabalho..... | 33 |
| 1.5 A Ditadura do Estado Novo – 1937 a 1945: Educação Profissional e o aprofundamento da dualidade educacional..... | 37 |
| 1.6 Período liberal: governos populistas – 1946 a 1964: Educação Profissional fora da pauta do governo | 42 |
| 1.7 Regime militar – 1964 a 1985: Educação Profissional compulsória..... | 44 |

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

| | |
|---|----|
| 2.1 O governo de Itamar Franco – 1993 e 1994: inaugurando a agenda neoliberal na Educação Profissional e Tecnológica | 50 |
| 2.2 O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002: a fragmentação da Educação Profissional e Tecnológica no século XXI..... | 52 |
| 2.3 O governo de Luís Inácio Lula da Silva - 2003 a 2010: mudanças e permanências na Educação Profissional e Tecnológica | 55 |
| 2.4. O governo de Dilma Rousseff - 2011-2016: Pátria Educadora, Pronatec e a mercantilização da Educação Profissional e Tecnológica | 68 |

CAPÍTULO 3

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REPÚBLICA BRASILEIRA

| | |
|--|-----|
| 3.1 Compreendendo a importância das Políticas Públicas de Assistência Estudantil | 77 |
| 3.2. A Assistência Estudantil como iniciativa do Estado: um árduo percurso histórico | 90 |
| 3.3 A Assistência Estudantil na República Velha: a questão social era caso de polícia | 94 |
| 3.4 A Era Vargas: populismo e Assistência Estudantil | 95 |
| 3.5 Populismo e modernização do Brasil: educação e Assistência Estudantil em segundo plano | 97 |
| 3.6 Ditadura militar: controle dos estudantes e esvaziamento da Assistência Estudantil | 99 |
| 3.7 A democracia está de volta: Assistência Estudantil na agenda do governo | 100 |
| 3.8 Governos Lula e Dilma: rupturas e permanências na Assistência Estudantil | 102 |
| 3.9 A Assistência Estudantil como iniciativa da sociedade civil | 106 |

CAPÍTULO 4

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFTM

| | |
|--|-----|
| 4.1 Por que pesquisar o tema Assistência Estudantil para alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio? | 113 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 4.2 A efetivação do Programa de Assistência Estudantil expressa nos Regulamentos do IFTM..... | 115 |
| 4.3 A efetivação do Programa de Assistência Estudantil: explicando a pesquisa..... | 118 |
| 4.3.1 O primeiro ciclo pesquisado – 2012 a 2014 | 121 |
| 4.3.2 O segundo ciclo pesquisado – 2015 a 2017..... | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 135 |
| REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS BRASIL | 142 |
| REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS IFTM..... | 147 |
| ANEXO A | 151 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar a política pública de Assistência Estudantil e sua efetivação no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, em Uberaba, Minas Gerais, no que diz respeito aos efeitos produzidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no desempenho acadêmico de alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017.

O governo federal, quando instituiu o Pnaes, em 2007 (Portaria Normativa n. 39, de 12/12/2007) teve como objetivo principal garantir e ampliar a permanência de estudantes na educação superior pública presencial na rede federal, além de combater as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2007f). Na história da luta pela Assistência Estudantil - projeto há muito defendido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) - no país, a publicação desta Portaria representou uma vitória das instituições públicas de ensino superior. Finalmente, o tema seria incorporado na agenda governamental. Ainda assim, foi somente com o Decreto-Lei n. 7.234 (de 10/07/2010) que passaria a vigorar o Pnaes e a Assistência Estudantil deixaria de ser uma “política de governo” para se tornar uma “política de Estado”¹, com o papel primordial de democratizar as condições de permanência dos estudantes no ensino superior público federal, minimizar os efeitos das desigualdades na trajetória acadêmica, reduzir as taxas de evasão e propiciar a inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

Dentre os objetivos centrais do Pnaes está o apoio à formação acadêmica integral, especialmente daqueles estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade social, além de incentivo à participação discente em eventos acadêmicos, esportivos e culturais como maneira de complementar sua formação educacional. A elevação dos índices de aproveitamento dos estudantes e a redução das taxas de retenção e evasão, também figuram como metas importantes.

¹ Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

O benefício da Assistência Estudantil que havia sido criado, originalmente, para atender às demandas dos discentes dos cursos superiores, seria estendido também, aos estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio dos Institutos Federais, cujos perfis se enquadrassem no Pnaes. No IFTM, a implantação do programa veio complementar e aprimorar aspectos já previstos em regulamentações anteriores da própria instituição e mais que isso, possibilitar o aporte de recursos a serem aplicados na Assistência Estudantil, com vistas a atender a uma demanda crescente, tanto de alunos dos cursos superiores, quanto dos cursos técnicos.

A gestão geral desse Programa coube à Pró-Reitoria de Extensão/IFTM, que distribuiu os recursos de duas formas, conforme previsto na legislação federal:

- Pelo pagamento (mensal) em dinheiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (com renda per capita de até 1,5 salários mínimos), denominado “Assistência Estudantil”, à qual o aluno faria jus, desde que tivesse frequência mínima de 75% da carga horária mensal do conjunto das disciplinas cursadas.
- Pelo pagamento de valor em dinheiro ou não, aos estudantes, independente da renda, para atenção à saúde, acessibilidade, participação em eventos acadêmicos, esportivos ou culturais em localidades fora do município onde está situado o *campus*, alojamento nos *campi* e seguro, denominado “Auxílio Estudantil”.

O programa de assistência estudantil tem como finalidade conceder os benefícios de “Auxílio Estudantil” e “Assistência Estudantil” com vistas à promoção do desenvolvimento humano, apoio à formação acadêmica e garantia da permanência de estudantes dos cursos regulares do IFTM, favoráveis ao êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional”. (IFTM, 2014c, p. 1).

A maior parte dos alunos matriculados nos Cursos Técnicos Integrados do IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico cursou o ensino fundamental em escolas da rede pública e é proveniente de famílias de baixa renda, de acordo com dados da Comissão Permanente de Seleção (Copese), da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) e das coordenações dos cursos. O acesso ao Pnaes é fator importante para a permanência desses jovens na escola, que por estudarem em período integral, necessitam do benefício para atendê-los em demandas básicas como transporte e alimentação. De acordo com Andrés (2011, p. 5), “como forma de garantir a permanência do estudante no *campus*, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuindo para seu melhor desempenho e formação integral”.

O Auxílio Estudantil, dentre outras possibilidades, favorece a participação dos alunos em eventos extramuros, nos quais podem aplicar e compartilhar a aprendizagem construída no interior da escola, aprender com experiências práticas e interagir com a comunidade em eventos esportivos e culturais.

A presente proposta de investigação insere-se no campo da avaliação de políticas e programas governamentais na área da educação, campo que atualmente vem ganhando destaque e importância, considerando a pertinência do investimento realizado pelo Estado nas esferas sociais. Neste Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, situa-se na linha de pesquisa de *Gestão das Organizações e Políticas Públicas para Educação Profissional*. Soma-se à identificação da importância desse assunto, a motivação pessoal para pesquisar a temática considerando os seguintes fatores:

- Pela experiência profissional enquanto professora de História e de Sociologia do curso pesquisado e pela experiência anterior como docente em escolas públicas (municipal e estadual) no ensino básico, carente de iniciativas governamentais que motivassem a permanência e o sucesso escolar dos estudantes;
- Pela atuação na Coordenação Geral de Atendimento ao Educando do IFTM e por ter composto a Comissão responsável pela seleção e acompanhamento institucional do Programa de Assistência Estudantil;
- Pela sensibilização acerca da condição socioeconômica dos alunos que se candidatavam à Assistência Estudantil e eram selecionados e também com aqueles que não conseguiam obter o benefício;
- Pelo acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes beneficiados, enquanto professora e observadora da postura desses alunos no ambiente escolar e em relação aos compromissos estudantis e institucionais;
- Pela formação na graduação em Ciências Sociais - com um forte viés histórico-crítico – em uma universidade pública, em uma década (de 1990) marcada pela ausência de Políticas Públicas efetivas, voltadas à Assistência Estudantil;
- Pela memória e pela análise da história pessoal enquanto aluna de escola pública em um contexto no qual muitos colegas tiveram que deixar os estudos para trabalhar.

Sob o ponto de vista científico, esta pesquisa fundamenta-se no fato de haver escassos exemplos de estudos que associam as variáveis Assistência Estudantil, Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e desempenho acadêmico dos estudantes. A maior parte das pesquisas refere-se ao ensino superior e ao acesso e permanência dos estudantes. De acordo com

levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) tem-se o seguinte cenário acerca dos estudos realizados no período entre 1987 e 2017: foram levantados 117 trabalhos, sendo que 75% das publicações sobre Assistência Estudantil, em um período de três décadas, se referiam à educação superior, enquanto apenas 25% tratavam de Educação Profissional e Tecnológica e destes, somente um (0,8%), relacionava-se especificamente a um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. (BRASIL, 2017b).

A partir de 2012, se ampliou o interesse e o número de pesquisas sobre a temática em pauta, o que coincide com uma série de iniciativas governamentais relativas à Assistência Estudantil e/ou que fizeram aumentar a demanda por ela, quais sejam:

- a) A então recente institucionalização do Pnaes, quando a Assistência Estudantil, finalmente, deixaria de ser uma política de governo e passaria a ser uma política de Estado.
- b) A regulamentação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que daria acesso a cursos superiores para candidatos que tivessem participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como eles poderiam optar por cursos fora de sua cidade, criava-se uma demanda por Assistência Estudantil, como garantia de permanência e conclusão dos cursos escolhidos.
- c) A regulamentação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que garantia a reserva de 50% das vagas nas Universidades e Institutos Federais para estudantes provenientes das escolas públicas e 50% dessas vagas para aqueles com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. (BRASIL, 2012a).
- d) O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 -2024, no qual a Assistência Estudantil foi considerada uma das metas importantes, com vistas a contribuir para a expansão do ensino superior público no país.

Considerando que a Assistência Estudantil foi adotada no IFTM também para os alunos matriculados nos cursos técnicos, medida que passou a ser efetivamente executada no ano de 2012, apresenta-se a questão mais importante desta pesquisa:

Quais são os efeitos que a política pública representada pelo Programa de Assistência Estudantil exerce sobre o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa e matriculados no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico?

Acerca do tema em relevo, é pertinente ainda, o seguinte questionamento: Até que ponto as políticas públicas de acesso, permanência e êxito escolar têm cumprido seu papel quanto à democratização da Educação Profissional e Tecnológica no IFTM?

O pressuposto desta pesquisa é de que a participação do estudante no Pnaes tenha uma repercussão positiva sobre seu desempenho acadêmico, na medida em que estimula e favorece a sua permanência no IFTM e o impele a se comprometer com as atividades escolares e a manter-se no curso até a sua conclusão. Destaca-se a relação entre a política e a educação, na medida em que a proposta contida no Pnaes pretende conservar o estudante frequente à escola, ainda que não lhe seja cobrado um bom desempenho escolar. De qualquer modo, ao permanecer na escola e concluir seu ciclo de estudos, o discente estaria inserido em um ambiente propício à sua formação educacional e profissional e que lhe apresentaria inúmeras possibilidades de construção de uma consciência crítica a respeito da sociedade em que vive e da relevância de seu papel de cidadão e futuro trabalhador, capaz de empreender mudanças em sua vida e na vida de sua comunidade, também por meio da profissão que exercerá.

O roteiro metodológico percorrido consistiu basicamente, em pesquisa bibliográfica (para detectar as principais contribuições referentes à área) e documental (levantamento de legislação, normativas e outros documentos, nos âmbitos nacional e institucional), com posterior análise e organização das informações e dados coletados.

Para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, a pesquisa elegeu por amostragem os alunos que foram contemplados pelo Programa de Assistência Estudantil, divididos em dois ciclos: de 2012 a 2014 e de 2015 a 2017, de modo que no início de cada ciclo os alunos beneficiados teriam que estar matriculados na primeira série do curso e nos anos subsequentes nas séries seguintes: segunda e terceira.

Optou-se pelo Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática porque em 2012 esse era o único na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio que pertencia ao *Campus* Uberaba e que continuou existindo enquanto curso do novo *campus* criado em outubro de 2014, o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. A partir de 2016 foram criados dois novos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – Computação Gráfica e Eletrônica – que, no entanto, não existiam ainda no primeiro período pesquisado e nem no início da segunda etapa (2015) do estudo. Portanto não foram considerados.

Esta investigação tem as seguintes características:

- Quanto à abordagem, é um estudo quali-quantitativo:

O objetivo da amostra pesquisada, se enquadra no que as autoras Silveira e Córdova (2009, p. 32) definem por pesquisa qualitativa, na medida em que se pretende produzir novas informações (a partir da verificação dos efeitos da Assistência Estudantil sobre o desempenho acadêmico); descrever, compreender e explicar (o rendimento escolar e as ações institucionais relativa à Assistência Estudantil); relacionar o local com o global (Assistência Estudantil no IFTM com Assistência Estudantil no Brasil; políticas públicas para educação e sua relação com o processo de globalização); interação entre os objetivos pretendidos com o estudo, os referenciais teóricos e os dados pesquisados; busca de resultados os mais confiáveis possíveis e finalmente, por se tratar de uma pesquisa na área da educação, estruturada em conceitos históricos e sociológicos, não podendo se pautar apenas em dados quantitativos.

A investigação engloba também dados quantitativos, que serviram para complementar a pesquisa qualitativa e contribuíram para alicerçá-la.

Como esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras [...] consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. [...] A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Este estudo compreende as seguintes etapas, às quais poderão apresentar intersecção entre si, dada a natureza da pesquisa que foi empreendida:

- Pesquisa exploratória por meio de investigação bibliográfica: com a finalidade de verificar as principais contribuições teóricas já publicadas acerca do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica, das políticas públicas educacionais e mais especificamente, daquelas direcionadas à permanência e à promoção do sucesso escolar dos estudantes (políticas de Assistência Estudantil). Foram considerados estes referenciais no âmbito do Estado brasileiro e deste em relação ao contexto mundial, com ênfase no período mais recente, a partir da entrada no século XXI, no qual se intensificaram os princípios neoliberais presentes nas ações governamentais, produzindo efeitos nas políticas públicas para a Educação.
- Pesquisa descritiva:
 - a) Verificação documental: outras fontes de estudos foram constituídas pela estrutura política legal, ou seja, analisou-se o conjunto de documentos - leis, decretos, portarias,

resoluções, regulamentos etc. - que dá embasamento ao Programa de Assistência Estudantil na conjuntura nacional e no âmbito do IFTM. Gil (2002) enumera algumas vantagens da pesquisa documental: são fonte profícua e estável de dados; têm um custo baixo, exigindo apenas disponibilidade de tempo para análise e não demandam contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, o que muitas vezes é difícil, e em alguns casos, impossível.

b) Levantamento de dados: pelo expediente de análise das informações contidas nos documentos dos setores responsáveis pela seleção e acompanhamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Coordenação Geral de Atendimento ao Educando, no *Campus* Uberaba e Comissão de Seleção e Acompanhamento do Programa de Assistência Estudantil, no *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico -, nos quais foram examinados os conteúdos de editais e outros registros relativos à Assistência Estudantil, e identificados os estudantes foco desta pesquisa, assim como dados referentes a eles. Na Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM foram verificados registros (boletins e históricos) sobre o aproveitamento escolar desses estudantes e dos demais estudantes da turma que não foram contemplados com a Assistência Estudantil, afim de se estabelecer uma margem comparativa.

Silveira e Córdova (2009, p. 38) ressaltam que: “Entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística”.

Os dados obtidos foram trabalhados estatisticamente e apresentados em tabelas e os resultados, analisados e interpretados, a partir do estabelecimento de grupos de fatores.

Em seguida, apresentam-se os procedimentos adotados quanto à consecução de cada um dos objetivos específicos, correspondentes aos capítulos (ou seções) 1, 2 e 3, que deram embasamento e sustentação para o alcance do objetivo geral, tratado com mais detalhes no capítulo 4, mas perpassando o conjunto desta pesquisa.

Para elaboração dos capítulos 1 e 2, cujos objetivos específicos estão expostos nos títulos abaixo, adotou-se o procedimento de pesquisa demonstrado em seguida:

1. Reconstituir o histórico da Educação Profissional no Brasil: da Colônia aos anos de 1990, enfatizando a dualidade educacional presente no período e favorecida pela postura elitista do Estado.

2. Reconstituir o histórico da Educação Profissional a partir dos anos de 1990, ressaltando as políticas públicas implementadas e o neoliberalismo que permeou as iniciativas do Estado, inclusive na concepção dos Institutos Federais.

A pesquisa resumiu-se, basicamente, a levantamento (contido no quadro n.1, p. 20) “Referencial teórico e temas e subtemas da pesquisa”, onde foram listados os autores, (referenciados por completo nas “Referências Bibliográficas”) e análise bibliográfica e da legislação acerca do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, incluindo a Rede Federal de Educação Tecnológica e os Institutos Federais, *locus* deste estudo.

3. Elaborar itinerário histórico sobre a trajetória da assistência aos estudantes no Brasil, do ponto de vista das ações governamentais ou políticas de governo (e de Estado, a partir da concepção do Pnaes) e das ações e demandas da sociedade civil. Como introdução ao capítulo 3, apresentou-se dados que respaldam a política pública de Assistência Estudantil e discutiu-se de modo sucinto categorias conceituais importantes para a compreensão de política pública e de sua relevância enquanto instrumento de promoção da justiça social e ainda, apresentou-se uma aproximação da ideia de politecnia com a de Educação Profissional e Tecnológica.

Procedeu-se à pesquisa exploratória por meio da investigação da legislação e de bibliografia referentes às políticas públicas educacionais e/ou ações governamentais, no nível federal, notadamente aquelas direcionadas ao acesso e a permanência e promoção do sucesso escolar dos estudantes (políticas de Assistência Estudantil). Neste capítulo (3) há dois quadros sintéticos de elaboração própria: um deles (Quadro n.3, p. 91) contendo a evolução histórica dessa legislação - e a discussão das informações apuradas; e um segundo quadro (Quadro n. 4, p. 107), baseado em estudo bibliográfico, no qual são exibidas as iniciativas da sociedade civil voltadas à Assistência Estudantil. Os dados estatísticos foram apurados em sites específicos (Andifes; IBGE; MEC). Para análise introdutória das categorias conceituais e de politecnia, foi realizada pesquisa bibliográfica.

4. Demonstrar aspectos da efetivação da política pública de Assistência Estudantil no IFTM, por meio de roteiro histórico das publicações de regulamentos e portarias referentes à Assistência Estudantil, emitidos pela instituição entre 2010 e 2017; sendo esse, mais um dos objetivos importantes deste estudo. Investigar a relação existente entre desempenho acadêmico dos alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio e o fato de serem beneficiários da Assistência Estudantil; sendo este o

objetivo geral da pesquisa. Averiguar de que modo esse benefício influenciou na permanência desses estudantes na escola.

Para elaboração do roteiro histórico da Assistência Estudantil no IFTM, foi realizada pesquisa documental nas publicações de regulamentos e portarias emitidos pela Instituição, e disponibilizados no site institucional pela Pró-Reitoria de Extensão/IFTM. As informações resultantes desta pesquisa foram sintetizadas no quadro n. 5 (p. 115), intitulado “Histórico da Assistência Estudantil no IFTM: Resoluções e Portarias (2010-2017)”

Na consecução do objetivo geral foram percorridas as seguintes etapas, válidas e aplicáveis aos dois ciclos pesquisados, a saber 2012 a 2014 e 2015 a 2017:

- a) Levantamento de informações sobre o processo de seleção para o Pnaes, nos editais publicados e em outros documentos dos setores responsáveis pela seleção e acompanhamento do Programa;
- b) Identificação dos estudantes matriculados no curso pesquisado que usufruíram do benefício da Assistência Estudantil no período de 2012 a 2017;
- c) Investigação do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil no período anteriormente citado;
- d) Elaboração de perfil socioeconômico dos estudantes pesquisados;
- e) Verificação de que modo esse benefício influenciou na permanência desses estudantes na escola.

O Quadro 1 (p. 20) apresenta os autores e/ou referenciais utilizados como fundamentação teórica da pesquisa, de acordo com a (s) temática (s) relevante (s) em suas obras e que são de interesse deste estudo, quais sejam: Assistência Estudantil; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Políticas Públicas enquanto conceito e aplicadas à Educação; avaliação de Políticas Públicas e a influência do neoliberalismo e da globalização sobre as Políticas Públicas.

Quadro 1 – Referencial teórico e temas e subtemas da pesquisa

| REFERENCIAL TEÓRICO E TEMAS E SUBTEMAS DA PESQUISA | | | | | | | |
|--|----|-----|---------------------|-------------|-------------|-----------------|----------------------------------|
| AUTORES | AE | EPT | Institutos Federais | PP Conceito | PP Educação | Avaliação de PP | PP Neoliberalismo e Globalização |
| Andrés (2011) | X | | | | X | | |
| Arretche (2003) | | | | X | | | |
| Azevedo; Shiroma; Coan (2012) | | X | | | X | | X |
| Bendrath; Gomes (2010) | | | | | X | | X |
| Bonetti (2012) | | | | X | | | X |
| Carinhato (2008) | | | | | | X | X |
| Ciavatta; Silveira (2010) | | X | | | | | |
| Cotrim (2009) | | | | | | | X |
| Cunha (2005) | | X | | | | | |
| Durham (2010) | | | | | X | X | X |
| Dutra; Santos (2017) | X | | | | | | |
| Fonseca (1986) | | X | | | X | | |
| Franco; Sauerbronn (1984) | | X | | | | | |
| Freire (2002; 2014) | | | | | X | | |
| Frigotto (2007) | | X | | | X | | |
| Frigotto; Ciavatta (2003) | | | | | | | |
| Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) | | X | | | X | X | X |
| Gadotti (1981;1996) | | | | | | | |
| Gama (1986) | | X | | | X | | |
| Hermida (2012) | | | | | X | | X |
| Kuenzer; Grabowski (2006) | | | | | | | |
| Lima (2012) | | X | X | | X | X | X |
| Manfredi (2002) | | X | | | | | |
| Marx e Engels (2011) | | | | | X | | |
| Monasta (2010) | | | | | X | | |
| Oliveira (2009; 2011) | | | | X | X | X | X |
| Oliveira e Pádua(2000) | | X | | | X | | X |
| Otranto (2010; 2011) | | X | X | | X | X | X |
| Otranto; Pamplona (2008) | | X | | | X | | |
| Ramos (2014) | | X | X | | | | X |
| Ribeiro (2012) | | | | | X | X | X |
| Romanelli (2005) | | X | | | | | |
| Rua (2012) | | | | X | | | |
| Sampaio (1991) | | | | | X | | |
| Santos (2000) | | X | | | | | |
| Saviani (2007; 2010; 2017) | | X | | | X | | X |
| Silva (2008) | | X | | X | X | | |
| Silva; Silva (2000) | | | | | | | |
| Souza (1994) | | X | | | | | |
| Souza (2003; 2006) | | | | X | | X | |
| Tenório; Andrade | | | | | | X | |
| Vargas (1994) | | X | | | | | |
| Weinstein (2000) | | X | | | | | |

Fonte: Elaboração própria - 2017

AE: Assistência Estudantil

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

PP: Políticas Públicas

Para compreender satisfatoriamente o tema, procurou-se elaborar a trajetória histórica da Educação Profissional brasileira, que engloba a formação e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e inclui a criação dos Institutos Federais, sobre os quais há uma breve discussão no capítulo 2 (subtítulo 2.3). Nessa reconstrução crítica, enfatizou-se o período republicano, em especial a fase iniciada nos anos de 1990, que coincide com a redemocratização do Brasil e com a introdução e adoção do ideário neoliberal no país.

Pretendeu-se também reconstituir o processo histórico que engendrou o Programa Nacional de Assistência Estudantil, no Brasil e no IFTM. Além de investigar as ações dos diferentes governos republicanos, e da sociedade civil, relacionadas à Assistência Estudantil. Também foram levantados dados mais recentes que justificam a existência e continuidade da política pública da Assistência Estudantil.

Por fim, buscou-se traçar um perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos do curso técnico pesquisado, beneficiados com a Assistência Estudantil no período de tempo em foco (2012 a 2017). Realizou-se a análise dos dados coletados mediante a pesquisa e a reflexão mais aprofundada das informações que foram reunidas. Foram pesquisados dois grupos de estudantes, correspondentes aos ciclos 2012-2014 e 2015-2017, sendo o primeiro grupo composto por 20 alunos (28,5% do total) e o segundo, por 11 alunos (18% do total). As variáveis consideradas foram gênero, escolaridade dos pais, renda per capita, desempenho acadêmico e participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Foram trabalhados objetivos complementares, conforme citados anteriormente, que correspondem e estão explicitados nos capítulos 1, 2 e 3 desta pesquisa. O capítulo 4 traz detalhes sobre a consecução do objetivo geral deste estudo, além do histórico da Assistência Estudantil no IFTM.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: DA COLÔNIA ATÉ OS ANOS DE 1990

No primeiro capítulo será feita a reconstituição da trajetória da Educação Profissional no Brasil, com relevância especial no período republicano, perpassando rapidamente por períodos históricos anteriores, como Colônia e Império, e se encerrando com o modelo educacional vigente no país até os anos de 1990. Em destaque, a persistente dualidade educacional manifestada em todo o itinerário da Educação Profissional brasileira, responsável por exaltar o ensino acadêmico e o direcionar aos grupos sociais privilegiados, e menosprezar a Educação Profissional, outorgando-a aos pobres e necessitados.

Parte-se do pressuposto de que a Educação Profissional ou a educação para o trabalho não recebeu a devida importância ao longo da história do Brasil, enquanto aparato capaz de propiciar o desenvolvimento humano e profissional dos grupos sociais menos favorecidos e o desenvolvimento econômico e social do país.

Ao longo da história do Brasil, a escola não teve papel diferente em relação à preparação dos jovens para o trabalho, daquele que tivera em outros lugares do mundo, onde ela destinava-se também, à formação de uma elite pensante que ocuparia posições de liderança, como enfatiza Manfredi:

Se hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. (MANFREDI, 2002, p. 51).

No período em foco, a Educação Profissional brasileira baseou-se em políticas e iniciativas desenvolvidas em diferentes períodos históricos e resultou da combinação de interesses de diversos grupos sociais e também das relações de aproximação ou distanciamento entre Estado e sociedade civil, na qual atuaram grupos com ideários diferenciados.

Verifica-se a construção histórica de uma dualidade educacional, que se inclinou a dividir e atribuir *status* diferenciado à educação dos pobres e à educação dos ricos, reproduzindo assim, a desigualdade social existente na sociedade brasileira. Para o rico, a educação acadêmica, enciclopédica e preparatória para a formação das elites dirigentes; para o pobre, a educação profissional ou dos ofícios, para formar mão de obra destinada às mais variadas profissões manuais e braçais.

Destacam-se ainda reformas de ensino que acentuaram a dualidade educacional e auxiliaram no aprofundamento das desigualdades no interior da sociedade. Como enfatizam Otranto e Pamplona (2008, p. 2) “A dualidade na educação é o reflexo histórico dessa dualidade social”.

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil já foi amplamente pesquisada e debatida por diversos autores, que apontaram ao longo do tempo, a atuação preconceituosa do Estado, que negligenciava esta categoria educacional ou estabelecia legislações que delegavam a Educação Profissional e o trabalho manual, especialmente para as classes populares, como se esta fosse condição suficiente e desejável para a inserção desse grupo a uma modalidade frágil e inferior de cidadania.

A reconstituição histórica contida neste capítulo referenciou-se nos seguintes autores: Franco e Sauerbronn (1984); Fonseca (1986); Manfredi (2002); Cunha (2005); Romanelli (2005); Otranto e Pamplona (2008); Cotrim (2009); Ciavatta e Silveira (2010) e Otranto (2010).

1.1 Brasil Colonial -1532 a 1808: o desprezo pela Educação Profissional

No período colonial – 1532 a 1808 – a aprendizagem profissional ou de ofícios era assistemática e se processava na prática das atividades laborativas, sem um método ou espaço específico destinado à aprendizagem. A Educação Profissional era informal e difusa, de acordo com as exigências sociais, na qual os conhecimentos práticos – ou técnicos – eram propagados pelos mais experientes aos menos experientes. O ensino das profissões ou dos ofícios, teria surgido, portanto, separado do processo educacional.

Esse contexto foi comum aos engenhos produtores de açúcar e às regiões mineradoras, locais em que os trabalhadores compulsórios e braçais – indígenas e na maior parte, negros escravizados – aprenderam na prática, diversas profissões e foram ocupando o lugar dos escassos trabalhadores brancos mais experientes. A pretensão dos portugueses não era ensinar instrução profissional aos índios e negros, mas tão somente prepará-los para o trabalho pesado, o qual não lhes agradava ou interessava executar. Conhecimento humanístico, especulativo e questionador era para os filhos dos brancos e ricos portugueses e seus descendentes. Tal conjuntura contribuiu para reforçar a visão de que o trabalho manual ou braçal era fator de depreciação da pessoa, por ser executado preferencialmente pelos negros e

indígenas. Essa perspectiva marcou a colonização portuguesa no Brasil e predominou até o século XIX, como destacado por Fonseca:

[...] criaram uma mentalidade que levou ao desprezo pelo ensino dos ofícios. Nossas populações habituaram-se a ver naquele ramo da instrução qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível. Tal maneira de sentir, tal forma de encarar a questão, enraizou-se no espírito do povo, projetando-se no tempo através dos séculos. (FONSECA, 1986, p. 132).

De acordo com Fonseca (1986, p. 67- 68) houve exemplos dispersos e esporádicos de iniciativas públicas – oficiais – e particulares que promoveram a Educação Profissional no período, tais como os cursos nas Casas da Moeda, apenas para brancos, filhos de colonos ou de funcionários da própria instituição. Não tinham caráter assistencial, porém, não contavam com método próprio; sendo o conhecimento, estritamente prático. Nos Centros de Aprendizagem de Ofícios da Marinha – arsenais – cujos mestres-professores vinham de Portugal para coordenar os locais e formar aprendizes, estes eram admitidos sem qualquer conhecimento teórico. A escassez de mão de obra impunha que se ensinassem as profissões aos homens comuns, incluindo escravos e presos; e fazendo recrutamento à força, de pessoas que vagavam pelas ruas do Rio de Janeiro, de Recife ou de Salvador após o toque de recolher.

1.2. Brasil Império - 1808 a 1889: Educação Profissional para pobres e desvalidos

Otranto e Pamplona demonstram que durante o Império o cenário relativo à Educação Profissional era o seguinte:

A dualidade na educação era espelho da dualidade social e o Estado era promotor dessa divisão, ao estabelecer na legislação, regalias para os filhos das elites, aos quais era destinado a educação intelectual. Para os filhos dos pobres, negros, escravos e ex-escravos, índios, deserdados da sorte e da fortuna, caberia o ensino ligado ao trabalho, às profissões. (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 3).

Segundo os autores, o sistema educacional do Brasil Imperial priorizava a educação superior, ou seja, a etapa final da trajetória educacional, sendo que as fases anteriores, o primário e o secundário – ou a educação básica -, eram tidas apenas como preparatórias ao ingresso na universidade. A Educação Profissional e a formação da força de trabalho estavam diretamente vinculadas à produção, e ocorriam em estabelecimentos como oficinas, fábricas e arsenais.

A mudança da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, marcou o fim do período colonial e o início do processo de independência, que culminaria em 1822, com a separação definitiva de Portugal. Com a família real, vieram cerca de quinze mil portugueses, que se estabeleceriam definitivamente no país.

A transferência física e institucional da Corte portuguesa para o Brasil impôs a montagem de uma estrutura burocrática sobre a qual se organizasse o novo aparelho estatal e que atendesse as demandas ou absorvesse como funcionários, os seus membros.

Tal cenário representou um marco importante para a Educação Profissional - ainda que subordinada às demandas da Corte e não da população pobre do país - com iniciativas governamentais para promover o ensino de profissões, voltadas ao atendimento das necessidades deste contingente populacional que aportara no Brasil e que formaria os quadros da administração e do Exército.

De acordo com Manfredi (2002, p. 74-76), no Império a Educação Profissional era ministrada nas academias militares (do Exército e da Marinha), em entidades particulares sem fins lucrativos e nos liceus de artes e ofícios. Era voltada para “os menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos”.

Outras ações de D. João VI, então príncipe regente de Portugal e do Brasil, promovido a Reino Unido a Portugal e Algarves, teriam contribuído para promover a Educação Profissional e a autonomia do Brasil naquele momento, conforme enfatiza Fonseca (1986, p. 72) se tivessem sido direcionadas também às classes populares e se espalhado por diversos locais do país, e não se concentrado somente no Rio de Janeiro. Ele autorizou a criação de fábricas e manufaturas, que até então eram proibidas, e que exigiriam a formação de mão de obra capacitada. Contudo, essa iniciativa não lograria êxito para incentivar a industrialização do Brasil, que passaria, na época, a consumir maciçamente produtos importados da Inglaterra, então principal parceira comercial e credora de Portugal, e mais avançada industrialmente.

A formação educacional no Império tinha, pois, um perfil elitista, uma vez que a aprendizagem de ofícios era reservada aos pobres, deficientes, índios ou escravos, e um caráter assistencialista, como se fosse um benefício humanitário concedido pelo Estado para suprir a condição de pobreza ou deficiência e permitir a incorporação desta massa à força de trabalho. Por outro lado, o ensino erudito e acadêmico, era privilégio dos brancos das classes abastadas ou daqueles vinculados a elas.

De acordo com Cunha (2005, p. 79) pode-se dizer que o marco inicial da estrutura educacional brasileira se deu com a elaboração da primeira Constituição do país, em 1824, quando o Brasil já se encontrava desvinculado de Portugal e passara a ser comandado por D.

Pedro I, que governou de 1822 a 1831. A Carta Magna, apesar de inspirada nas ideias liberais provenientes da Europa, fora outorgada pelo Imperador, sem a convocação ou participação de uma Assembleia Constituinte. Ela garantia educação primária e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, porém essa, seria promessa que não sairia do papel.

Nesta Constituição não se fazia menção direta e nem se estabelecia nenhuma legislação referente à Educação Profissional, mas ao determinar a extinção das bandeiras profissionais (semelhantes às antigas Corporações de Ofícios) houve um incentivo à liberdade dos trabalhadores em relação ao controle corporativista. Contudo, gerou-se um problema, porque o governo não criou um novo órgão ou instância que pudesse substituir as Corporações na organização da aprendizagem das profissões.

Fonseca (1986, p. 79) sublinha que a proposta de D. João VI em relação à Educação Profissional fora mais avançada que a de seu filho, D. Pedro I - expressa de forma indireta, na primeira Constituição - pois recomendara que esta modalidade educacional fosse destinada a toda a população e não apenas aos pobres ou desvalidos.

Em 1827, a legislação brasileira instituiu as “artes femininas”, como costura e bordado, tornando-as obrigatórias no ensino público. Essa determinação veio antes da obrigatoriedade do ensino de profissões para os meninos, que eram aconselhados a se dedicarem a atividades teóricas, como geometria, mecânica e desenho técnico. Ou seja, a Educação Profissional acrescentava mais uma categoria inferiorizada da sociedade como um de seus públicos alvo: as mulheres.

Em 1834, no período Regencial, foi instituído o Ato Adicional, segundo o qual as províncias seriam responsáveis pelo ensino primário e secundário e o Governo Central, pelo ensino superior. Essa ideia não funcionou, pois não havia um currículo comum como modelo educacional a ser adotado nas diferentes províncias e tampouco essas contavam com recursos financeiros a serem investidos na educação básica.

Em 1837, ainda no período Regencial, inaugurou-se no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, cujo objetivo principal era ofertar educação propedêutica para os filhos de aristocratas, para que ingressassem no ensino superior e posteriormente, fizessem parte dos quadros dirigentes do país.

Otranto e Pamplona (2008, p. 3) enfatizam que sob o governo de D. Pedro II, entre 1840 e 1856, foram fundadas dez escolas de aprendizagem profissional – Casas de Educandos Artífices - nas diversas províncias do Império, tendo como referencial o modelo de educação militarizada. Nelas, as crianças e jovens abandonados ou miseráveis eram alfabetizados e aprendiam uma profissão. A partir da segunda metade do século XIX, especialmente nos mais

importantes centros urbanos do país, surgiriam inúmeros Liceus de Artes e Ofícios, criados e mantidos pela sociedade civil a partir de doações de particulares e com alguma participação do poder público no orçamento.

Ao longo deste período, foram feitas inúmeras propostas educacionais oficiais (por membros do Legislativo federal ou por deputados provinciais) sendo algumas para a Educação Profissional, que não chegaram a se efetivar.

A Educação Profissional continuaria com caráter assistencialista e o ensino básico (primário e secundário) sob a responsabilidade das províncias. Como a Educação Profissional não era prioridade do governo, problemas surgiam e se agravavam: não havia currículo comum ou referencial a ser seguido; as províncias tinham condições econômicas precárias e heterogêneas e não conseguiam alavancar o desenvolvimento da Educação Profissional em seu território, sendo o ensino básico, em geral, bastante deficiente. Enquanto isso, o governo imperial preocupava-se com a educação superior, que se desenvolvia em qualidade e quantidade, demonstrando que a prioridade era a educação das elites.

Uma das consequências deste modelo educacional excludente que vigorara no Império foi a manutenção e o aumento da desigualdade social no Brasil. De um lado, uma massa populacional excluída, sem acesso a qualquer tipo de educação formal, analfabeta ou precariamente instruída, encarregada dos trabalhos mais pesados e humilhantes e de outro, pouquíssimos privilegiados altamente capacitados e portadores de conhecimento erudito que ignorava a realidade nacional.

Ainda que em sua última fala como Imperador do Brasil, D. Pedro II tivesse solicitado a “criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais” (FONSECA, 1986) durante seus quarenta e nove (1840-1889) anos no poder, pouco fez de relevante no sentido de criar e manter escolas de Educação Profissional no país.

O Império caracterizava-se por uma apresentação especial de cultura, sob a forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular. [...] Só a instrução geral era considerada nobre. Aquela porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil. (FONSECA, 1986, p. 86 - 87).

Em suma, Manfredi (2002, p. 78) corroborando com a afirmação de Fonseca, atesta que durante o Império prevaleceu a mentalidade de desvalorização da Educação Profissional, à qual era atribuído um caráter assistencialista e compensatório, destinado especialmente aos miseráveis, aos desvalidos da sorte e da fortuna e por isso, considerados incapazes de assimilar outro tipo de aprendizagem, que não a relativa ao trabalho mecânico, manual ou

braçal, que se supunha, concederia certa dignidade à pobreza. Ou ainda, que a Educação Profissional seria instrumento de formação para o trabalho artesanal, esse também, considerado socialmente útil e enobrecedor dos pobres.

O contexto descrito contribuiu para o parco desenvolvimento da Educação Profissional no período e pela sua desvalorização, sendo vista como inferior e desprezível. Escolas de perfil técnico profissionalizante eram criadas com o intuito principal, segundo Franco e Sauerbronn (1984, p. 40) de fazer frente “à existência de menores abandonados, cegos, surdos mudos, da criminalidade e vagabundagem”. Essa modalidade educacional e a manutenção dos estabelecimentos onde ela acontecia, não figuravam entre as prioridades do governo ou da iniciativa privada, mas serviam muito bem aos propósitos de controle das classes populares pelas elites imperiais, como evidenciado por Manfredi:

Ideológica e politicamente tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial. (MANFREDI, 2002, p. 78).

O final do século XIX sinalizaria dois marcos propulsores de importantes mudanças sociais e econômicas: a Abolição da Escravatura, em 1888, que colocara fim ao trabalho escravo no Brasil – sem, no entanto, transformar os ex-escravos em cidadãos - e a instauração da República, no ano seguinte, que prometia avanços importantes rumo à democratização da educação.

1.3 Primeira República ou República Velha - 1889 a 1930: a Educação Profissional em segundo plano

Os anos iniciais da República foram marcados por transformações no Brasil, como a crescente urbanização e criação de indústrias, a adoção e ampliação do trabalho assalariado, a melhoria dos meios de transportes e comunicações, sem modificar, contudo, o perfil agroexportador do país. A inauguração da República não atendeu às expectativas dos que defendiam um projeto político de ampla industrialização e modernização, tampouco incorporou ao projeto republicano, as classes menos favorecidas.

De qualquer modo, pela primeira vez, a Educação Profissional adquiriu relevância e passou a compor os discursos do governo, enquanto aparato para o desenvolvimento industrial, tal como previsto na nova Constituição Republicana, de 1891, como salienta Fonseca (1986, p. 88).

Essa mudança embrionária de mentalidade em relação à Educação Profissional pode ser explicada por diversos fatores tais como o arrebatamento com a modernidade representada pelo novo século e pela nova forma de governo; ou por fatores econômicos, como o processo de urbanização e assalariamento do povo e o aumento da demanda pelo consumo e pela melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora. E remotamente, por um compromisso efetivo do governo ou de entes privados com a cidadania e com o desenvolvimento educacional.

Manfredi ressalta que surgiriam novas práticas e concepções acerca da Educação Profissional:

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católica-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. [...] (MANFREDI, 2002, p. 94).

Ainda que a industrialização na República Velha tenha se baseado na iniciativa privada, a Educação Profissional seria condição elementar para o desenvolvimento industrial do país, que necessitava então, de trabalhadores capazes de realizar tarefas cada vez mais complexas. Fonseca (1986, p. 89) esclarece que nas duas primeiras décadas da República verificou-se um crescimento substancial do número de estabelecimentos industriais e de operários, colocando a necessidade do Ensino Profissional em evidência.

Manfredi (2002, p. 90-91) ressalta duas experiências de ensino profissionalizante existentes no início do século XX:

- a) os Liceus de Artes e Ofícios, inaugurados no final do Império e mantidos pela Ordem dos Padres Salesianos, eram instituições que ofertavam educação geral e profissionalizante e também ensino secundário. No início do século XX, São Paulo já se destacava por ter várias escolas profissionalizantes, incluindo o Liceu de Artes e Ofícios. Em geral, era frequentado pelos filhos de imigrantes, que aprendiam trabalhando, ou seja, tratava-se de uma escola-oficina. Até 1910, estas escolas eram quase um sistema de ensino profissional, porém entraram em decadência e passaram a se dedicar prioritariamente ao ensino secundário, voltado ao atendimento das demandas das elites e das classes médias urbanas.
- b) projetos organizados por iniciativa dos movimentos de trabalhadores, cujas propostas de Educação Profissional eram, antes de tudo, canais de conscientização da classe operária.

O ensino profissional ou de ofícios esteve na pauta do governo republicano em diversas ocasiões, e muitas propostas e projetos de lei receberam um tratamento semelhante ao dispensado a outras modalidades educacionais. Entretanto, a dualidade persistiria, pois a Educação Profissional continuava sendo considerada típica dos pobres ou daqueles que não tinham escolha. Acrescente-se a esse público, os setores populares urbanos, que viriam a se tornar trabalhadores assalariados. Ciavatta e Silveira (2010, p. 137) esclarecem que as escolas de ensino profissional no Rio de Janeiro davam preferência e chegavam a exigir atestado de pobreza de possíveis candidatos. Nesse período inexistia projeto específico sobre a formação de força de trabalho qualificada para a indústria, o que deveria ter sido um objetivo importante do recém-inaugurado governo republicano. Porém, não seria de se estranhar a ausência de iniciativa governamental nesse sentido, considerando que a prioridade na República Velha era o incentivo à cafeicultura e não à indústria.

O presidente Nilo Peçanha, cujo mandato durou pouco mais de um ano, entre 1909 e 1910, é considerado o fundador da Rede Federal de Educação Profissional brasileira, ao lançar o Decreto de n. 7.566, em 23/9/1909, que criaria dezenove escolas – chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices - desta modalidade de ensino nas capitais dos estados, todas financiadas pela União (BRASIL, 1909). Conforme Romanelli (2005, p. 41), ao instaurar o sistema federativo no país, o governo republicano descentralizou o ensino, ficando a cargo da União o ensino superior e secundário, especialmente no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e aos estados, caberia a responsabilidade sobre o ensino primário e o profissional. De certo modo, com a descentralização propiciada pelo federalismo, a União retirava de si a responsabilidade pela manutenção da educação básica e profissional no país.

De acordo com Cunha (2005), o objetivo das Escolas de Aprendizes Artífices era a divulgação do ensino prático e conhecimentos técnicos aos menores que quisessem aprender uma profissão, em consonância com o perfil industrial do estado em que estivessem localizadas. Ou ainda, buscava-se a formação de força de trabalho industrial, do ponto de vista técnico e ideológico.

Entretanto, segundo Manfredi (2002, p. 83), essa iniciativa teria servido, principalmente, como moeda de troca entre o poder federal e os poderes estaduais, sobrepondo o clientelismo político às demandas sociais e econômicas, que por ventura pudessem ser atendidas pela formação profissional. As escolas teriam sido feitas em lugares incorretos, em relação à dinâmica do processo de industrialização. E ainda, o registro escrito desta lei indicava a permanência da mentalidade retrógrada que considerava a Educação

Profissional como apropriada aos mais pobres e desfavorecidos, com o propósito de inseri-los no mundo do trabalho e afastá-los da preguiça e da marginalidade:

Considerando: 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, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (CUNHA, 2005, p. 65-66).

Constata-se que o século XX trouxera consigo mudanças no modo de trabalhar, na aplicação da tecnologia, na forma de governar, no contexto socioeconômico do país, sem, contudo, modificar a mentalidade acerca da Educação Profissional, que continuaria sendo considerada de segunda classe.

De qualquer modo, a ideia foi ganhando relevância e os passos iniciais foram dados, para a criação e desenvolvimento do ensino técnico-profissional com vistas à formação de força de trabalho assalariada no país, como salienta Fonseca:

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado [...] vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) do trabalho”. (FONSECA, 1986, p. 138).

Dentre as primeiras tentativas de racionalização da Educação Profissional no Brasil, figura, segundo Ciavatta e Silveira (2010, p. 137), a experiência da Escola Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, que em 1913, propunha diversas inovações nos métodos de ensino e privilegiava os objetivos individuais dos alunos, ao prepará-los para o exercício profissional de maneira mais ampla, colocando as demandas empresariais em segundo plano. Daí a crítica feita na época, de que tal propósito seria contrário aos interesses do desenvolvimento industrial do país.

Durante o mandato de Venceslau Brás, que coincide com a Primeira Guerra Mundial - 1914 a 1918 -, houve um surto industrial no Brasil, que começou a fabricar bens que não poderia importar dos países envolvidos na guerra. De acordo com Fonseca (1986, p. 89), surgiriam centenas de novos estabelecimentos industriais que demandariam mão de obra de milhares de trabalhadores. Este contexto foi favorável à criação de novas escolas de Educação Profissional e se fez necessário o aperfeiçoamento dos métodos de aprendizagem.

No entanto, as dificuldades eram as mais diversas, dentre elas a ausência ou escassez de professores competentes para ministrar aulas. Para tentar resolver esta questão, o governo federal fundou em 1917 no Rio de Janeiro, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, para formação de docentes do sexo masculino, e estabeleceu, em 1918, concurso público para professores e diretores.

Todavia, estas ações foram insuficientes para alavancar a Educação Profissional naquele momento histórico: uma escola apenas, não daria conta da demanda por formação de mestres Brasil afora; era intensa a evasão de alunos que optavam por trabalhar, vendendo seu conhecimento incompleto – e ainda assim superior ao dos operários das fábricas - a baixos preços; a infraestrutura era inadequada e as máquinas e equipamentos, obsoletos e escassos; os professores eram despreparados e não havia um programa de ensino que norteasse as ações educativas.

Com vistas a analisar e propor alternativas a estes problemas foram feitas diversas experiências de reformulação da Educação Profissional para torná-la mais eficiente e atrativa. Uma das primeiras, de acordo com Fonseca (1986, p. 97), aconteceu em 1920 e foi a formação de uma comissão, chamada de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e Técnico, composta por administradores e mestres do Instituto Parobé (RS), o único, até então, com bons resultados. Diferente das demais escolas profissionalizantes do país, nesse instituto, inicialmente alfabetizavam os alunos, para em seguida, ensinar-lhes uma profissão. Conforme esclarecem Franco e Sauerbronn (1984, p. 50), esta comissão obteve alguns resultados como a melhoria da infraestrutura dos estabelecimentos, a elaboração de livros técnicos em português, a abertura de novas escolas e a industrialização de unidades escolares.

Diversas foram as propostas de industrializar as escolas como forma de gerar renda e de melhorar suas condições gerais de funcionamento. Em São Paulo e no Rio de Janeiro essa experiência teria sido bem-sucedida e o modelo poderia ser replicado em todas as escolas federais do país, conforme esclarecido por Fonseca (1986, p. 98-99). Esta proposta sofreu muitas críticas, sob alegação de que atrapalharia a aprendizagem e faria concorrência desleal com a indústria.

Constata-se, portanto, que mesmo o setor industrial não sendo prioridade do governo durante a República Velha, qualquer tentativa de aperfeiçoamento da Educação Profissional no sentido de favorecer os estudantes enquanto futuros trabalhadores e donos de seu destino, era mal vista pelos empresários da indústria, demonstrando que tinham prestígio e um inegável poder de influenciar as ações governamentais nesta área.

Além da possibilidade de geração de renda pela industrialização, outro aspecto que teria aumentado a demanda pelas escolas profissionalizantes foi a merenda escolar (sopa servida ao meio dia), instituída pelo governo em 1922 (CIAVATTA e SILVEIRA, 2010, p. 98). Por outro lado, a disciplina muito rigorosa, com advertências, repreensões e até exclusões de alunos, contribuía para afastar os possíveis candidatos.

Neste mesmo ano foi apresentado um projeto considerado revolucionário, de autoria do deputado federal mineiro Fidélis Reis, que previa a Educação Profissional obrigatória e em tempo integral, para todas as classes sociais e não somente para os desfavorecidos da sorte e da fortuna, visando preparar as futuras gerações para a sociedade industrial e tecnológica que então se inaugurava no país. Suas ideias causaram polêmica e foram consideradas uma ofensa pelas elites, habituadas que estavam a desprezar a Educação Profissional como própria das classes populares. Conforme Fonseca (1986, p. 100), o deputado citou Einstein em entrevista ao *O Jornal* para justificar a importância da aprendizagem técnica ou de uma profissão: possibilitaria o desenvolvimento da ética, da solidariedade e ressaltaria o papel social da escola. Apenas cinco anos depois, em 1927, quase no final da República Velha, tal projeto se tornaria lei e seria sancionado, com várias adaptações, sem, no entanto, entrar em vigor, sob alegação de restrição orçamentária.

Chegara ao fim a República Velha, onde as questões sociais haviam sido tratadas como “caso de polícia” – e não como direitos -, conforme palavras de Washington Luís, último presidente do período (COTRIM, 2009, p. 468). A educação pública, gratuita e de qualidade se incluiria dentre esses direitos sociais negados pelo Estado ao povo brasileiro.

1.4 A Era Vargas - 1930 a 1937: Educação Profissional e o aprofundamento da divisão social do trabalho

A etapa inicial do governo de Getúlio Vargas coincide com uma profunda crise do capitalismo mundial, cujo ápice ocorreu em 1929 – e se estendeu até a década de 1940 - com a queda das ações das grandes empresas na Bolsa de Valores de Nova York, nos Estados Unidos, o que afetou diferentes países do mundo, inclusive o Brasil. Os cafeicultores, a elite econômica e política da República Velha, deixaram de vender milhões de sacas de café para o mercado norte-americano. Cotrim (2009, p. 483) relata que a crise do café afetou diversos setores da economia brasileira - desde o sistema de transportes até as indústrias e a urbanização das cidades - já que nesse produto estava investida a maior parte do capital das elites econômicas da época.

Esse período caracterizou-se também, por uma série de transformações em relação à Primeira República: ampliação da população urbana; importância crescente da indústria na economia nacional; aumento do poder dos empresários das cidades e diminuição da influência dos cafeicultores; crescimento em número e em participação política dos setores médios urbanos e do operariado. Tem-se ainda, uma forte presença do Estado na economia e na sociedade, o que não era diferente do que ocorria em outros países do mundo, com a implementação do Estado do Bem-Estar Social², enquanto uma das principais alternativas de solução da crise econômica que se abatera sobre o mundo capitalista. Esse padrão de governança estava atrelado ao modelo fordista-taylorista³ de produção e tal paradigma teve suas características impressas na política educacional da Era Vargas.

Os atributos fundamentais da política educacional deste período, foram resumidos por Manfredi (2002, p. 95-97): legitimou-se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e ressaltou-se a divisão social do trabalho. O Estado foi agente central do desenvolvimento econômico, com o modelo industrial substituindo o agroexportador. Era comum que as decisões do governo privilegiassem os interesses de grupos empresariais e cerceassem com rigor, as iniciativas autônomas dos trabalhadores; os sindicatos passaram a ser controlados pelo Estado, configurando o corporativismo ou peleguismo⁴. Para implantar essas mudanças, Vargas lançara mão, não somente da repressão, mas de um conjunto de leis e instituições, organizado minuciosamente para legitimar seus interesses e dos grupos que o apoiavam, como as elites industriais e a Igreja Católica.

Há que se ressaltar ainda, que a fase que vai de 1930 à 1937, se destacou por um embate de ideias no campo político e econômico, que teve reflexos na educação. Estava em alta no período, o ideário liberal, que associava as conquistas educacionais à possibilidade de ascensão social e conseqüentemente, de desenvolvimento do país. Segundo Fonseca (1986, p. 70) “a educação iria refletir dialeticamente essa nova realidade econômica-política, que se manifesta nas acomodações, nas alianças e nos conflitos entre os diferentes grupos e classes”.

Fora criado, de forma inédita, o Ministério da Educação (e da Saúde Pública) com a proposta de um programa de ação governamental voltado para a área. Conforme apontam Ciavatta e Silveira (2010, p. 102), esse Ministério não se limitaria a cuidar de instrução, mas

² Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Esses serviços têm caráter público e são reconhecidos como direitos sociais.

³ Sistemas aplicados à indústria que visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro.

⁴ Modalidade de sindicalismo na qual as propostas do governo são apresentadas de forma convincente à classe trabalhadora, de modo que detêm a preferência dos trabalhadores, ainda que lhes sejam prejudiciais.

de educação e teria profunda influência sobre a vida nacional. E reuniria sob sua égide, todas as escolas federais do país.

O titular dessa pasta, ministro Francisco Campos, efetivou por meio de vários decretos, entre os anos de 1931 e 1932, a reforma educacional que levou seu nome e trouxe aspectos inovadores, como a ideia de se estabelecer uma única base nacional (pois até então o que se tinha era cada unidade da federação traçando sua linha de ação educativa sem a interferência ou colaboração da União), sob a coordenação centralizada desse Ministério. Romanelli ressalta esses novos elementos:

Efetivamente, credita-se-lhe, entre outros méritos, o de haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação. (ROMANELLI, 2005, p. 131).

Para a Educação Profissional representaria a possibilidade de direcionar maiores recursos a serem investidos em infraestrutura, construindo e melhorando prédios e oficinas. Ainda sobre a reforma, Romanelli (2005, p. 133) enfatiza outros pontos positivos como o estabelecimento de currículo seriado e da frequência obrigatória. Contudo, como apontado pela autora, havia inúmeros aspectos que comprometeriam a democratização da educação e a valorização da Educação Profissional, quais sejam:

- Priorizou-se o ensino secundário (incluindo o comercial) e o superior, que atendiam basicamente as elites, e excluiu-se o primário e o normal, além de todas as outras modalidades de ensino profissionalizante, que continuariam sob a égide dos estados.
- O currículo dos cursos secundários reforçava a natureza elitista da reforma, pois tinha caráter enciclopédico, com carga horária elevada, exigência de muitos livros e de uniformes caros, além de um sistema de avaliação extenuante, composto por centenas de provas ao longo do ano letivo. Esse cenário afastava estudantes das classes mais baixas.
- Falta de articulação entre os vários ramos do ensino secundário, impossibilitando o trânsito entre eles. Não havia possibilidade de acesso ao ensino superior para estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes de nível médio; isso só era permitido aos estudantes egressos dos cursos secundários.

Romanelli (2005) concluiu que a Reforma Francisco Campos representou um retrocesso porque não foi capaz de se atentar para o contexto histórico da época e utilizá-lo a favor do desenvolvimento e valorização da Educação Profissional no país.

Por não ter cuidado, ao menos do ensino profissional, numa hora em que o país despertava para o problema da industrialização, deu a reforma, na verdade, um passo atrás, perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional. Perdeu também a oportunidade de criar um clima propício à maior aceitação do ensino profissional pela demanda social da educação nascente. (ROMANELLI, 2005, p. 142).

Segundo Otranto e Pamplona (2008, p. 8) nesse contexto, ocorreu o lançamento em 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por vinte e seis educadores brasileiros, sob a liderança de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira. Questionava-se então, a estrutura educacional existente e se preconizava uma educação prioritariamente pública, com um modelo de escola única e comum para todas as classes sociais; com ensino laico, gratuito e obrigatório para todas as pessoas, homens e mulheres. A educação deveria ser um instrumento, por excelência, de reconstrução democrática e de integração entre os diversos grupos sociais, além de um direito vital do cidadão e imprescindível ao desenvolvimento do país. Os valores educacionais dependeriam da forma como a sociedade se estruturasse no tempo e no espaço, ou seja, eles seriam construídos historicamente. Caberia ao governo federal o papel decisivo de salvaguardar este modelo educacional, por meio de um programa nacional de reorganização da educação baseado em critérios objetivos, científicos e vinculado a ações de desenvolvimento econômico.

Alguns princípios desse Manifesto foram introduzidos na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934a), ocasião em que Anísio Teixeira esteve à frente do Departamento de Educação da prefeitura do Distrito Federal, como salienta Fonseca (1986, p. 142), com a proposição de uma educação democrática, humana e geral, leiga e gratuita, visando a impedir qualquer restrição de ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica que dificultasse o acesso e o desenvolvimento educacional dos brasileiros. Teixeira ressaltava que a Educação Profissional não deveria ser considerada inferior a outras modalidades de ensino e nem o secundário deveria ser reduzido apenas a um meio de se ingressar na universidade.

Ainda em 1934, foi instituído o Decreto n. 24.558 (BRASIL, 1934b), que como reportam Ciavatta e Silveira (2010, p. 102 -103), veio para responder a uma demanda industrial do período, que exigia uma formação para o trabalho mais complexa, que atendesse ao contexto de industrialização crescente e diversificado e que fosse além da Educação Profissional ofertada pelas Escolas de Aprendizes Artífices, que se reduziam a ensinar as profissões mais simples. Esse decreto também contribuiu para promover a expansão e a organização da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil:

Lançava-se, assim, a base do reconhecimento de qualquer escola profissional por parte do Ministério da Educação e, com isso, tendia-se à unidade do ensino industrial em todo o país, uma vez que era exigida a mesma organização didática e o mesmo regime escolar das escolas federais em todas as que desejassem obter o reconhecimento. (CIAVATTA e SILVEIRA, 2010, p. 103).

Todavia, em 1937 viria o golpe de Getúlio Vargas, dando início à ditadura do Estado Novo, ocasião em que foi outorgada uma nova Constituição, que impossibilitaria a realização dos ideais e das ações inovadoras contidas no “Manifesto dos Pioneiros”.

1.5 A Ditadura do Estado Novo – 1937 a 1945: Educação Profissional e o aprofundamento da dualidade educacional

Nessa fase, houve uma regressão, porque o Estado se desresponsabilizou pela gratuidade do ensino primário e definiu que a Educação Profissional deveria ser destinada, prioritariamente, aos pobres e o fez de maneira institucionalizada, como aponta Romanelli:

[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; [...] instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social da educação. (ROMANELLI, 2005, p. 153).

Ao impor uma política educacional discriminatória, o governo reforçou as vantagens dos grupos sociais privilegiados, ao mesmo tempo em que prejudicou e bloqueou o acesso das classes populares à educação superior.

O Estado teve papel central neste cenário, como agente do desenvolvimento econômico, como proponente de um modelo específico de industrialização e como financiador principal do parque industrial brasileiro. Foram criadas estatais importantes e grandes projetos governamentais, que fortaleceram a burocracia e exigiram enorme quantidade de mão de obra qualificada. Ao mesmo tempo, grupos empresariais seriam favorecidos por medidas de Getúlio Vargas. Portanto, o quadro que apresentava era de uma parceria bem-sucedida entre o estatismo e os privilégios dos capitalistas.

A Constituição de 1937 deu respaldo legal ao governo autoritário de Vargas e ratificou o golpe do Estado Novo. A legislação educacional brasileira passou a ser definida pelo alinhamento autoritário do governo. Novamente, aconteceu um retrocesso, com o reforço da dualidade na educação, ao se definir que os alunos que tivessem cursado o ensino médio profissional somente poderiam acessar a universidade para fazer cursos que fossem da mesma

área. Já os que tivessem feito o secundário acadêmico, poderiam escolher o curso superior que preferissem. Parecia que os caminhos já estavam traçados no término dessa etapa: mercado de trabalho para os pobres; ensino superior para os ricos.

Houve um recuo na democracia, nos direitos humanos e nos direitos educacionais: ao atribuir a Educação Profissional especialmente às classes menos favorecidas, o Estado implantou e reforçou a discriminação via educação, pois não criava oportunidades semelhantes de escolarização a todos os brasileiros, a despeito de considerar, como enfatiza Fonseca (1986, p. 105), a educação como dever do Estado para com a sociedade. E mais uma vez, ao longo da história, se repetiria esse cenário: o compromisso do governo quanto à obrigatoriedade da educação de qualidade para todas as classes sociais se reduziria à retórica.

Estabeleceu-se como dever do Estado a criação de Institutos de Educação Profissional e a concessão de subsídios para os estados e municípios, evidenciando assim, a Rede Federal de Educação Profissional. Porém, continuaria não existindo no país um currículo comum para esta área. Em 1942 as Escolas de Aprendizes Artífices se transformariam em Liceus Industriais, mudança que na prática, foi pouco significativa, em relação aos propósitos das antigas escolas. A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás seria extinta. O governo aparentava ter uma crescente preocupação com a questão da Educação Profissional, ou industrial, como passou a ser denominada no período.

Como parte da evolução da Rede Federal de Educação Profissional, a partir de 1942, as Escolas Industriais e Técnicas, substituíram os antigos Liceus, ampliando seu leque de atuação para a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. (OTRANTO, 2010, p. 2).

Durante o Estado Novo foi instituída a Reforma Capanema (em referência ao nome do ministro da Educação da época, Gustavo Capanema) ou Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei n. 4.073, de 30/1/1942), cuja vigência foi de 1942 a 1946 (BRASIL, 1942b). Segundo Fonseca (1986, p. 105-106), a inspiração dessa reforma teria sido o modelo de Educação Profissional dos países mais desenvolvidos e industrializados, especialmente dos Estados Unidos – demarcando o início da aproximação do Brasil com este país, durante a Segunda Guerra Mundial, depois de um rápido interesse de Vargas pelo fascismo italiano - e das escolas militares. Na verdade, o principal fundamento econômico da Reforma era o preparo da força de trabalho para realizar o projeto de desenvolvimento do Estado Novo getulista. A intenção era unificar a organização do ensino industrial em todo o país e preparar os trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino profissional passaria a corresponder ao nível secundário – atual Ensino Médio – e habilitaria o

egresso a acessar a universidade na área do curso técnico realizado. Essa medida representaria um avanço em relação ao que havia na legislação, mas persistiria a exclusão, já que impediria que estudantes concluintes dos cursos profissionalizantes optassem pelo curso superior que quisessem. Fonseca, ainda assim, supõe que teria havido uma democratização do ensino, pois fora concedida a mesma oportunidade às pessoas de todas as classes sociais.

Dava-se afinal a mesma oportunidade a pobres e a ricos. O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos “desfavorecidos da fortuna”, ou aos “desvalidos da sorte”. Abria suas portas a todos e a todos oferecia as mesmas vantagens. Fora preciso esperar muitos anos, deixar que a ideia amadurecesse nos espíritos, para atingir aquela modificação do velho conceito que encarava o trabalho manual como humilhante e desprimoroso. No domínio do ensino industrial passava, assim, a imperar uma nova filosofia, uma outra concepção, mais ampla, mais democrática, mais consentânea com a realidade da época. (FONSECA, 1986, p. 107).

Por outro lado, Otranto e Pamplona (2008, p. 11) enfatizam o caráter excludente da Reforma Capanema, com forte influência das ideias fascistas provenientes da Itália no ensino de nível médio, em que se evidenciavam valores de patriotismo, disciplina e militarismo. O ensino secundário teria ficado desarticulado e em contraste com a Educação Profissional, em um contexto que demandava, com urgência, a formação da força de trabalho. O secundário estaria especialmente voltado à formação das elites dirigentes do país, enquanto que a Educação Profissional seria destinada aos setores produtivos, ou às camadas populares, como destacam: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores. No caso do ensino profissional, não fora feita nenhuma menção quanto ao estudo de disciplinas que privilegiassem a formação moral e cívica do estudante.

Manfredi (2002, p. 98), pontua que a Educação Profissional no Estado Novo também fora influenciada pelo sistema corporativista de representação sindical, que desmobilizava os trabalhadores por um lado, e por outro, construía um sistema organizado de formação profissional, gerido por sindicatos patronais.

Nesta conjuntura é que se inseria o “Sistema S”. Manfredi (2002, p. 179) o define como: “[...] uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações), de representação empresarial”.

O “Sistema S” é composto por várias entidades, sendo as mais tradicionais, com um histórico próprio e com mais experiência na área educacional, o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, fundado em 22 de janeiro de 1942, por Getúlio Vargas), o Sesi (Serviço Social da Indústria, fundado em 1 de julho de 1946), o Senac (Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial, fundado em 10 de janeiro de 1946) e o Sesc (Serviço Social do Comércio, fundado em 13 de setembro de 1946). As três últimas entidades foram criadas na gestão do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Manfredi destaca que tais entidades sempre pretenderam parecer organismos públicos, entretanto, nunca o foram, já que possuem gestão patronal privada, em cumplicidade com o Estado e em contraposição aos setores de trabalhadores organizados.

As diferentes entidades que compõem o Sistema S são de natureza privada, mantidas com recursos públicos (portanto sujeitas ao Tribunal de Contas da União), mas geridas por entidades sindicais empresariais. Cada “S” tem suas especificidades, mas todas reproduzem o sistema federativo do Senai, que, [...] é o mais antigo, operando em escala nacional. (MANFREDI, 2002, p. 190).

Trataremos aqui de um esboço histórico de uma dessas entidades do “Sistema “S”, o Senai, afim de vinculá-la à história da Educação Profissional no Brasil.

Segundo consta em Manfredi (2002, p. 183), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é a maior rede de Educação Profissional para formar força de trabalho para os diversos setores industriais. Trata-se de um núcleo gerador e propagador de conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial.

Ele foi fundado em 22 de janeiro de 1942, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Sua criação deu-se no mesmo ano em que seria o último, de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, que então se transformariam em Escolas Industriais. Como já dito anteriormente, nesse contexto havia a necessidade crescente de mão de obra operária para atender às demandas de industrialização promovidas pelo governo getulista.

Antes da fundação do Senai, ocorreram várias tentativas, todas frustradas, de se criarem escolas profissionalizantes para as crianças e jovens, especialmente para aqueles com algum vínculo com os trabalhadores sindicalizados. A ideia era que essas escolas fossem mantidas por empresários ou pelos sindicatos, e caso não tivessem condições, o governo se encarregaria de custeá-las.

O propósito avançava e já havia, de acordo com Fonseca (1986, p. 124-126), legislação pertinente (Decreto n. 1.238, de 2/5/1939) que obrigava os patrões a terem em seus estabelecimentos uma quantidade de aprendizes que ganhasse dinheiro pelas horas de aprendizagem profissional, nas escolas mantidas pelas indústrias e sindicatos. De acordo com Manfredi (2002, p. 181), empresários e intelectuais paulistas, liderados por Roberto Simonsen e Roberto Mange, já teriam um projeto, que segundo eles representava as “forças propulsoras da modernidade”, que previa a criação de escolas profissionalizantes como o Senai.

Consideravam a Educação Profissional como importante e vantajosa, porém achavam que os governos, sobretudo o federal, é que deveria se responsabilizar por ela. Getúlio Vargas, por sua vez, recomendara que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) assumisse a responsabilidade pela manutenção e financiamento das escolas, inclusive como atendimento à legislação vigente. Capanema, entretanto, teria preferido que a aprendizagem de profissões permanecesse vinculada a seu Ministério.

Prevaleceu a sugestão de Vargas e assim, foi criado o Senai, pelo Decreto Lei n. 4.048, em 22/1/1942 (BRASIL, 1942a). A instituição seria gerida pela CNI, mas estaria subordinada ao Ministério da Educação, que estabeleceria as diretrizes pedagógicas e fiscalizaria a entidade. Na verdade, como alertado por Manfredi (2002, p. 182) não se tratava meramente de um projeto de racionalização técnica, a serviço da modernização da economia, mas de um instrumento de conciliação de interesses entre empresários e trabalhadores, para que os últimos adotassem as ideologias da classe dominante e compartilhassem de seus interesses, como se fossem os seus próprios. Nasceria então o Senai, fruto da estratégia do empresariado, visando a disciplinar o trabalhador, para evitar que se organizassem em sindicatos ou associações ou que promovessem greves e “desordem social”. Ocorreria, portanto, a colaboração entre o capital e o trabalho, na promoção de uma pretensa paz social, que seria traduzida no modelo de desenvolvimento proposto pelos empresários e apoiado por Vargas.

Na época em que foi criado, havia uma limitação do Senai quanto à possibilidade do aluno dar sequência aos estudos, cabendo-lhe tão somente trabalhar e colocar em prática o seu aprendizado, conforme citado por Fonseca (1986, p. 146).

Contudo, ao longo do tempo, a instituição - assim como as demais entidades que compõem o “Sistema S” - foi adequando seu projeto aos diversos contextos históricos da sociedade brasileira. Em 2017, segundo consta no site Portal da Indústria (2018), o “Sistema S” concentrava suas atividades na Educação Profissional de nível básico, na qualificação dos setores menos escolarizados da população, ofertando cursos voltados às necessidades dos setores produtivos e do mercado de trabalho, com atuação ampliada para a educação de jovens e adultos, como a alfabetização e o supletivo. Também prestam serviços sociais aos sindicalizados e colaboram com a democratização dos bens sociais, culturais e da cidadania. Mas, segundo Manfredi (2002, p. 204), a despeito das mudanças ocorridas, prevaleceria uma ambiguidade institucional, com a gestão privada das entidades e com os serviços e o capital, públicos. Além disso, continuariam pautando sua concepção educacional em uma visão disciplinadora do capital, com características mais tecnicistas que tecnológicas, priorizando as demandas do mercado de trabalho e dos setores produtivos.

1.6 Período liberal: governos populistas – 1946 a 1964: Educação Profissional fora da pauta do governo

Com o fim do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição (BRASIL, 1946) para o Brasil, em 1946, conhecida como Constituição Liberal. Cotrim indica que esta

[...] vigorou até 1964 e garantia ao cidadão o direito à liberdade de pensamento, crença religiosa, expressão, locomoção e associação de classe. Mas, na prática das relações sociais, grande parte desses direitos não foram incorporados ao cotidiano da maioria dos brasileiros. Nessa época, como em outros períodos, permaneceu no Brasil uma considerável distância entre o país legal e o país real. (COTRIM, 2009, p. 545).

Pode-se dizer que a vertente substancial da democracia se encontrava comprometida, pois não se alcançara ainda, na prática, os fins previstos na lei. Um dos aspectos ilustrativos desse descompasso continuaria no campo educacional, em especial na escola secundária, como destacado por Manfredi (2002, p. 101-102), que evidenciaria a prevalência da lógica dualista ao longo das décadas de 40 a 70, nas quais se institucionalizara a separação entre o trabalho manual e o intelectual, fundamentada nas características do ensino secundário. De um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista e de outro, a Educação Profissional pautada em referências para o domínio de um tipo de trabalho, sem aprofundamento teórico, científico ou humanístico.

Essa fase também foi marcada pelo fortalecimento das relações entre Brasil e Estados Unidos, já na vigência da Guerra Fria⁵ (1945 a 1990) e da chamada “política de boa vizinhança⁶”. Fonseca (1986, p. 110-111) salienta que foram firmados vários acordos de colaboração na área da Educação Profissional, com intercâmbio de profissionais e treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos, tido como modelo de educação industrial a ser seguido.

Em 1950, foi baixada uma portaria autorizando os aprendizes dos cursos de três anos no Senai a ingressarem em cursos técnicos de nível secundário (2º ciclo do ensino industrial) e por conseguinte, ao concluírem esses, poderiam acessar a universidade em cursos de áreas

⁵ Disputa pela superioridade mundial (1945-1990) entre Estados Unidos e União Soviética após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). É assim denominada, por ter sido uma intensa guerra econômica, diplomática e ideológica travada pela conquista de zonas de influência, sem nunca ter havido uma disputa bélica direta entre as duas potências em questão.

⁶ Implementada durante os governos de Franklin Delano Roosevelt (1933 a 1945); tornou-se a estratégia de relacionamento dos Estados Unidos com os países da América Latina no período. Baseava-se na negociação diplomática e na colaboração econômica e militar, com o objetivo de impedir a influência europeia na região, manter a estabilidade política no continente e assegurar a liderança norte-americana no hemisfério ocidental. (CPDOC, 2017).

afins. Todavia, pouco tempo depois, essas ações foram canceladas. Segundo Fonseca (1986, p. 112-113), a injustiça reforçada pela Lei Capanema perduraria: estudantes do secundário poderiam ir automaticamente para o técnico (2º ciclo do ensino industrial), mas aqueles que tivessem cursado o 1º ciclo industrial não poderiam matricular-se no 2º ciclo secundário.

Essa distorção seria corrigida em 1953, com o estabelecimento da Lei da Equivalência (Lei n. 1.821, de 12/3/1953) entre os cursos de nível médio. Qualquer curso básico, ou ginásial, daria acesso ao clássico ou científico, desde que durasse cinco anos letivos ou tivesse ao menos seis disciplinas do ginásial. E os concluintes do segundo ciclo de qualquer tipo de curso profissionalizante poderiam ingressar em cursos superiores de sua escolha. (BRASIL, 1953). Fonseca salienta:

Assim, a Lei da Equivalência e sua consequente regulamentação vieram dar ainda mais amplas oportunidades aos estudantes do ensino industrial, permitindo-lhes tomar na vida a direção que melhor lhes aprouvesse. Era a coroação das ideias democráticas da educação: igual oportunidade para todos. (FONSECA, 1986, p. 114).

No governo de Juscelino Kubitschek, como aponta Fonseca (1986, p.115), novas reformas foram realizadas na Educação Profissional por meio da Lei n. 3.552, de 16/2/1959 que estabeleceu um Regulamento para o Ensino Industrial e trouxe diversas mudanças (BRASIL, 1959):

- Descentralização da administração das escolas profissionalizantes, concedendo autonomia (didática, financeira, administrativa e técnica) para as instituições.
- Unificação de todos os cursos industriais básicos em um curso apenas, mais generalista, cuja função principal era garantir que os jovens aprendizes tivessem uma noção geral de várias profissões para que futuramente pudessem escolher a que preferissem.
- Aumento da duração dos cursos técnicos – que passaram a ser chamados de industriais técnicos – de três para quatro anos.
- As escolas industriais ou técnicas poderiam ministrar cursos de aprendizagem, tarefa que antes, cabia somente ao Senai.
- Introdução no currículo dos cursos de matérias obrigatórias e optativas; sendo permitido que os alunos escolhessem essas últimas.

Segundo Otranto (2010, p. 2), “no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais”, ensejando mais uma etapa do desenvolvimento da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Em 1961, na gestão de Jânio Quadros, mais um decreto (n. 50.945, de 13/7/1961) veio reforçar as ações do governo federal no sentido de divulgar e valorizar a Educação Profissional, especialmente junto àquela parcela da população acostumada a enaltecer o ensino secundário em detrimento do ensino industrial técnico. (BRASIL, 1961a). Fonseca evidencia essas iniciativas governamentais:

[...] O governo agia, assim, nos dois sentidos: criava ginásios industriais dentro dos ginásios secundários, com o que fazia o ensino industrial invadir a área do secundário, e, ao mesmo tempo, trazia os egressos dos cursos clássicos ou científicos para o âmbito de ação das escolas técnicas. [...] permitia aos portadores de certificados de conclusão do segundo ciclo secundário a matrícula na 3ª série dos cursos industriais técnicos, [...]. (FONSECA, 1986, p. 117).

Também se decidiu que para gerar renda, haveria setores de produção nas escolas técnicas federais (Decreto n. 51.225, de 22/8/1961). Três dias depois desta decisão, Jânio Quadros renunciaria.

Fonseca (1986, p. 148) considera que o ensino industrial cumpriria, finalmente, o papel de harmonizar a sociedade, ao promover uma miscigenação entre as classes sociais, ao equilibrar as massas populares e melhorar a compreensão entre os elementos da sociedade. Manfredi (2002, p. 103) por outro lado, salienta que mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 4.024, de 20/12/1961) “a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário [...]”. Mas ainda estaria distante de uma pretensa democratização da educação nacional.

Em um contexto de aprofundamento da desigualdade social, os reflexos se fariam sentir no âmbito da Educação Profissional.

1.7 Regime militar – 1964 a 1985: Educação Profissional compulsória

Em 1964, a direção das forças armadas assumiu o controle político do governo e passou a decidir, efetivamente, quem ocuparia o cargo de presidente da República brasileira. Sucedeu-se, portanto, uma ditadura civil-militar, visto que havia grupos da sociedade civil,

como os donos de veículos de comunicação, os empresários, os setores conservadores da Igreja Católica e parte da classe média urbana, dentre outros, que apoiaram o golpe militar.

Uma das características marcantes dos governos militares, que permaneceram no poder até 1985, foi o autoritarismo e em parte deste período, um desenvolvimento econômico importante, denominado pelo próprio governo, de “milagre brasileiro”. De acordo com Cotrim

[...] o regime foi marcado por um período de desenvolvimento econômico que a propaganda oficial chamou de “milagre brasileiro”. Comandada pelo ministro da Fazenda, Delfim Neto, a economia cresceu a altas taxas anuais, tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento das exportações e a acentuada utilização de empréstimos no exterior. [...] Em compensação, o governo adotou uma rígida política de arrocho salarial, diante da qual os trabalhadores e os sindicatos não podiam reagir devido à repressão política. (COTRIM, 2009, p. 562-563).

O governo investiu em grandes obras estatais, como Manfredi (2002, p. 104) salienta, e por esse motivo, a necessidade de mão de obra em massa, a ser atendida de modo acelerado. Para dar conta dessa demanda, a solução encontrada pelo governo foi a reabilitação do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), criado na gestão de João Goulart, em 1963, para formação intensiva de força de trabalho. Os cursos do PIPMO eram rápidos, de curta duração, para capacitação imediata do trabalhador; os conteúdos eram práticos e funcionais e deveriam ser executados prioritariamente pelo Senai, pela rede de escolas técnicas federais e por escolas privadas. Esse programa tinha, portanto, um viés tecnicista, que aliado à Lei n. 6.297/75, de 15/12/1975 (BRASIL, 1975), que previa incentivos fiscais e dedução no Imposto de Renda para as empresas que tivessem seus próprios projetos de formação profissional, fortaleceu o “Sistema S” e as iniciativas de empresas privadas e estatais.

A Lei n. 5.692/71 (de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus), que implementou o Projeto de Reforma do Ensino Fundamental e Médio também afetou a Educação Profissional no período da ditadura, como destacado por Manfredi (2002, p. 105), pretendia-se a ‘ “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. [...] transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico’. No entanto, essa lei não teria prosperado por não ter sido capaz de garantir a profissionalização compulsória, que dependeria de uma série de fatores concretos que as escolas não possuíam. Ela foi sendo modificada, até retornar novamente – em 1982, pela Lei n. 7. 044 - à antiga dualidade predominante na trajetória da educação brasileira e produzir, como resultado, um

Ensino Médio ambíguo e precário e um Ensino Técnico, desestruturado (BRASIL, 1982). Com exceção do praticado nas escolas da rede federal, que foram poupadas desse cenário devido à autonomia de que desfrutavam.

Conforme assinala Manfredi (2002, p. 107) a dualidade – com a exclusão de amplos setores populares - característica do sistema de Educação Profissional desta fase, não impediu que as escolas tivessem um perfil produtivista, afeito ao modelo fordista-taylorista de produção. Todavia, naquele contexto, o que se observava nos países capitalistas desenvolvidos era um esgotamento do Estado do Bem-Estar Social e do *Fordismo-Taylorismo* e como resposta a uma nova crise do capitalismo (crise do petróleo de 1973), tinha-se uma abrangência cada vez maior do pensamento neoliberal⁷, acompanhado de um novo modelo de produção, o *Toyotismo*⁸, ou modelo de acumulação flexível. De qualquer modo, seria marcante na década de 70, a substituição da formação básica pela formação técnica e a utilização da Educação Profissional para resolver problemas de outras áreas, que não a educacional.

No final da década de 1970, Otranto enfatiza o surgimento dos Cefets, a partir do desenvolvimento das antigas Escolas Técnicas Federais:

Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. (OTRANTO, 2010, p. 2).

A Rede Federal de Educação Profissional, seguiria sua trajetória histórica, se adaptando ao contexto de cada fase do período republicano e se modificando a partir de uma estrutura educacional anterior.

Na década final deste regime, chegara ao fim o “milagre brasileiro”, que se baseara, segundo Cotrim (2009, p. 563) em uma conjuntura externa favorável e na tomada de empréstimos internacionais. Com o aumento do preço do petróleo no mercado externo (a partir de 1973), a economia brasileira sofreria grande impacto, a inflação começaria a subir e a dívida externa do país, sairia do controle. Teria início, então, uma longa crise econômica.

⁷ Doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Combatem, principalmente, a política do Estado do Bem-Estar Social.

⁸ Modelo de produção industrial inventado no Japão, e difundido no mundo a partir da década de 1970, tem como característica principal a flexibilização da produção, ou seja, em oposição à premissa básica do sistema anterior — o fordismo, que defendia a máxima acumulação dos estoques —, o *toyotismo* preconiza a adequação da estocagem dos produtos conforme a demanda.

É importante ressaltar que no período de redemocratização do país, finda a ditadura, durante a administração de José Sarney (1985-1990), nos documentos oficiais continuaria a constar que os cursos técnicos de nível médio se destinavam a formar técnicos para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico. Ou seja, na concepção do governo federal, os cursos técnicos continuariam tendo um caráter puramente instrumental, voltado especificamente para a formação de mão de obra. Dualidade que se adaptava às diferentes fases da República, fossem elas democráticas ou não.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo pretende-se fazer uma abordagem crítica das políticas públicas educacionais, implantadas no Brasil a partir dos anos de 1990, e que deram maior relevância à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e de como essas políticas foram influenciadas pela inserção do Brasil, como ator coadjuvante, no processo de globalização e no frenesi neoliberal.

Nos anos de 1980 ganhara relevância no cenário de redemocratização do país, um modelo educacional como o explicitado por Oliveira e Pádua

[...] buscava-se a universalização da educação e, principalmente, a garantia da qualidade de ensino. A temática [...] passou, então, a ser ligada à luta pela conquista da cidadania consubstanciada, de modo mais concreto, na garantia de um padrão crescente de qualidade da educação pública, definida como um dos princípios básicos da Constituição de 1988. A escola é, então, entendida, como “locus” da interface do projeto político da sociedade com os projetos que incluem, necessariamente, a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres. (OLIVEIRA; PÁDUA, 2000, p. 1).

A década de 1990, contudo, deixaria para trás esse paradigma com viés mais político e social e daria início a um quadro de incertezas econômicas, políticas e sociais. A Guerra Fria e a bipolaridade mundial tinham chegado ao fim e a tendência em destaque era o neoliberalismo, que entre outras indicações, propunha uma ampla e urgente reforma do Estado como solução para os problemas da sociedade e na qual estaria incluída a reforma educacional.

“O papel anterior do Estado, o qual era o de atender às questões de cunho social, como saúde, educação e habitação, orientadas para o bem-estar da população, transformou-se em políticas de liberalização, desregulamentação e privatização dos setores ligados ao social”. (RIBEIRO, 2012, p. 302).

O discurso neoliberal preconizava que para modernizar e desenvolver a nação, deveria ser implementada a política do Estado mínimo, com o fim do intervencionismo estatal na economia e na sociedade; a eliminação de legislações e burocracias que atrapalhassem o mercado; a redução da incidência de impostos sobre os capitalistas; o corte e a privatização de bens e serviços públicos e a flexibilização do mercado de trabalho, o que implicaria em eliminação de leis trabalhistas e em terceirização. A conjuntura neoliberal exigiria ainda, um

novo tipo de trabalhador e, portanto, uma Educação Profissional com um perfil diferente daquele que havia sido praticado até então. A competitividade passaria a ser a nova lógica a nortear a educação, substituindo a concepção de cidadania.

Carinhato (2008, p. 38) enfatiza que “a ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veementemente a intervenção estatal na economia”. Segundo esse autor, os ideólogos do neoliberalismo exaltarão os supostos méritos desse modelo:

- Superioridade econômica: propiciada pelo mecanismo da oferta e da procura e pelo sistema de preços, fazendo com que houvesse um ótimo aproveitamento dos recursos disponíveis e um crescimento da riqueza em geral.
- Superioridade política e moral: se o consumidor fosse soberano, em um ambiente de concorrência, geraria benefícios morais e intelectuais para todos os cidadãos.
- A ação econômica do Estado seria prejudicial: desvirtuaria o sistema de preços e criaria monopólios que eliminariam a soberania do consumidor. O paternalismo do Estado impediria o desenvolvimento da capacidade de iniciativa dos cidadãos para resolver seus próprios problemas; e esses, não valorizariam os serviços públicos por não terem que pagar por eles.

Para Ribeiro (2012), a ideologia e as práticas do neoliberalismo se instalariam no Brasil – assim como nos demais países da periferia do capitalismo – nos anos 90, tendo início no governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), de forma embrionária; evoluído lentamente no governo de Itamar Franco (1993 e 1994); se intensificado na gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 a 2002) e se mantido, apesar das políticas sociais implementadas, nos governos de Lula (2003 a 2010) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016).

A despeito do fracasso do plano econômico de Collor - Plano Collor - o neoliberalismo persistiria, ainda que incipiente. Collor afirmava que iria “promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, baseado na eficiência e na competitividade”. (CARINHATO, 2008, p. 39). Em seu governo foram realizadas algumas privatizações e colocou-se em pauta o suposto problema da ineficiência do serviço público, considerado o vilão, causador dos problemas do Estado. Os altos índices inflacionários e a corrupção, acabariam por solapar definitivamente a sua gestão, atrasando a implantação do neoliberalismo no país, que já vinha sofrendo resistências desde o final dos

anos de 1980, representadas pela força sindical, pela atuação do Partido dos Trabalhadores (PT) e pela relevância dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988.

Em relação à educação, a postura do Estado neoliberal deixaria de ser a de promotor e financiador do processo educacional, para assumir a de fiscalizador e avaliador, visando especificamente resultados, daí a proliferação e a intensificação de diagnósticos e avaliações nessa área, como atestado por Ribeiro (2012).

A fim de se retomar o percurso histórico das políticas públicas educacionais neste período, serão utilizados como referência deste capítulo, os seguintes autores: Oliveira e Pádua (2000); Frigotto e Ciavatta (2003); Carvalho (2006); Kuenzer e Grabowski (2006); Frigotto (2007; 2011); Carinhato (2008); Ferreira (2009); Otranto (2010); Oliveira (2011); Azevedo, Shiroma e Coan (2012); Lima (2012); Ribeiro (2012); Traina-Chacon e Calderón (2015) e Saviani (2017). A seguir, serão apresentadas de modo sintético, determinações e regulamentações educacionais emitidas pelos governos e os vínculos que se estabeleceram entre elas e o ideário neoliberal, importado das nações capitalistas centrais e as correspondentes análises, baseadas nos autores em relevo. Os temas tratados se referem às políticas públicas para a educação, nomeadamente a Educação Profissional, nos governos de Itamar Franco, de Fernando Henrique Cardoso, de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

2.1 O governo de Itamar Franco – 1993 e 1994: inaugurando a agenda neoliberal na Educação Profissional e Tecnológica

Após o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assumiria prometendo a aplicação da ética na política e a estabilização econômica. O Plano Real fez parte dessas promessas e sua proposta de estabilidade econômica foi elaborada sob a égide do neoliberalismo e do Consenso de Washington⁹, que pressupunham, entre outras exigências, a realização de um ajuste fiscal. Com o sucesso do plano, componente de uma estratégia de ajustamento das economias periféricas, o receituário neoliberal foi definitivamente implantado no Brasil.

⁹ Recomendação internacional elaborada em 1989, que visava à difusão da conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina e serviram de base para aplicação do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos. Os Estados Unidos e o FMI adotaram as medidas recomendadas como obrigatórias pelo Consenso de Washington para fornecer ajuda aos países em crise e negociar as dívidas externas.

Em sua gestão, implementou-se a Lei n. 8.948, em 8/12/1994, que criou o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica e expandiu a Rede Federal de Educação Tecnológica - com a possível transformação de todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (Cefets) para disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 1994). Simultaneamente a estas ações de Itamar, foram publicados dois documentos, um da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e outro da Orealc (Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe), propondo uma ampla reforma educacional nos países da América Latina e no Caribe, representando “a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo”.

Portanto, o que se constatava, era a consonância entre a agenda educacional do governo Itamar Franco e as determinações neoliberais das agências multilaterais para os países emergentes da América Latina, que apregoavam uma educação voltada prioritariamente aos objetivos capitalistas. Como ressaltado por Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 30) “[...] a educação deveria ajustar-se às demandas do capitalismo contemporâneo, camufladas de atendimento às questões sociais[...]”.

Para demonstrar a preponderância de agências multilaterais na formulação das políticas educacionais do período, Frigotto e Ciavatta apontam que:

[...] os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 96).

Ponto de vista corroborado por Ribeiro (2012), que salienta que nos países em desenvolvimento como o Brasil, as mudanças neoliberais na educação, especialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir dos anos 1990, foram tuteladas por organismos financeiros internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Outro aspecto que teria rendido muitas críticas ao governo de Itamar Franco foi a iniciativa de “cefetização” das escolas técnicas da rede federal, vista como um reforço da dualidade educacional - tão antiga na trajetória da Educação Profissional brasileira - aliado ao fato deste processo ter se desenrolado de modo não muito claro, o que denotaria a possibilidade de alterações serem feitas a qualquer tempo, de acordo com as conveniências conjunturais. E de fato, isso ocorreria no governo Lula, com a criação dos Institutos Federais

de Educação Tecnológica (IFETs), não significando, contudo, que estes cumprissem o papel de meros agentes da dualidade educacional citada anteriormente.

E assim, o Brasil ingressaria - a passos lentos, porém firmes - na roda-viva neoliberal, que dentro em breve se entranharia nas políticas públicas educacionais brasileiras.

2.2 O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002: a fragmentação da Educação Profissional e Tecnológica no século XXI

Com FHC, a Reforma do Estado se intensificou como condição indispensável para o combate à hiperinflação - que em 1994, chegara ao patamar de 916,4% ao ano (IBGE) - e a retomada do crescimento econômico. De acordo com Cotrim (2009, p. 575) a sociedade brasileira sentiria o impacto do processo de globalização com a implementação de ações governamentais pautadas na cartilha neoliberal: abertura comercial do país; privatização de empresas estatais; redução do papel do Estado como produtor de bens e serviços; aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) para controlar e equilibrar a arrecadação e os gastos públicos.

O governo FHC promoveu a Reforma Gerencial do Estado e favoreceu a expansão da educação na esfera privada, com a “desregulamentação do mercado, abertura comercial e [...] financeira e redução do tamanho do papel do Estado no trato com as questões sociais.” (RIBEIRO, 2012, p. 303). Para a autora em foco, as reformas educacionais nas instituições de ensino superior pautaram-se em um excesso de normas, medidas provisórias, decretos etc. com o intuito de atender aos propósitos do Estado Avaliador, cuja gestão pública estava voltada para resultados apurados por meio de avaliações finalísticas, como o Provão (Exame Nacional de Curso - ENC), o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Segundo Ribeiro (2012, p. 305) esses procedimentos estavam sendo “orientados exclusivamente a resultado e com forte apelo ideológico, pois concedia à sociedade o poder de escolha sobre os produtos educacionais oferecidos, à semelhança do que acontece no mercado”.

Carvalho (2006) confirma a análise de Ribeiro, segundo a qual a política de ensino superior no Brasil, principalmente no segundo mandato do governo de FHC, aproximou-se dos preceitos neoliberais, mantendo conexão entre a parceria público-privada na difusão de cursos pagos de extensão e estreitando as relações entre universidades públicas e entidades privadas.

Na área social houve avanços na educação básica, quando grande parte das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade teve acesso à escola e as taxas de analfabetismo caíram, segundo dados do IBGE.

O foco das reformas educacionais de FHC concentrou-se na educação básica, especificamente no ensino fundamental; a Educação Profissional não constaria de sua pauta, ainda que a LDBEN n. 9.394/96 de 20/12/1996 mencionasse essa modalidade de ensino. Segundo destacam Kuenzer e Grabowski (2006, p. 297) a LDBEN previa que a educação profissional deveria ser desenvolvida “por meio de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio histórica, por concepção e por norma, como parte integrante e indissociável da Educação Nacional”. Segundo os autores, a proposta era que a Educação Profissional fosse integrada à educação básica, como um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, isso não se concretizaria no governo de FHC, até porque suas reformulações da LDBEN foram feitas, sobretudo, por meio de decretos, portarias e normativas, ou seja, sem a participação da sociedade civil. O verniz democrático das reformas, teria ocultado o movimento de extinção de muitos direitos e garantias conquistados a partir da Constituição de 1988, inclusive no campo educacional.

A opinião pública fora convencida de que essa remodelação proposta por FHC seria fundamental para diminuir a crise fiscal, para o sucesso do Plano Real e para se ter um serviço público mais eficiente. Essa Reforma, segundo Carinhato (2008, p. 42) baseou-se em “medidas legislativas, mudanças regulatórias e ações governamentais para uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia”.

Os autores evidenciados tecem críticas à perspectiva fragmentada da EPT, com seu perfil voltado ao setor produtivo e sem articulação com o ensino regular; à reforma da esfera pública visando a atender às reivindicações do setor privado e ao excesso de normatizações e avaliações educacionais.

Esse ponto de vista é corroborado por Oliveira (2011, p. 326), que realça a descentralização administrativa, financeira e pedagógica como marca importante das reformas promovidas pelo governo de FHC, o que teria dado maior relevância ao papel de governadores e prefeitos nas políticas públicas e ampliado a responsabilização de gestores e docentes. Segundo a autora (2011, p. 327) o “repasso de responsabilidades para o nível local, se daria por meio da transferência de ações”. Essa ideia, a princípio, afiguraria como positiva, afinal se estaria efetivando o conceito liberal da divisão de poderes do Estado e o federalismo. No entanto, a outra face desta moeda traria uma série de obstáculos ao desenvolvimento da

Educação Profissional brasileira, como a dificuldade de se estabelecer uma política uniforme para o Brasil e a possibilidade dos estados não colocarem em prática as políticas propostas pelo governo federal, devido à autonomia a eles concedida pelo federalismo. Além disso, fomentaria um clientelismo entre o governo federal e estados e municípios, que sobreporia interesses particulares ao desenvolvimento de ações favoráveis à educação. A progressiva responsabilização dos entes federados e dos gestores educacionais e professores, também seria indicativa e encobriria a redução do papel do Estado enquanto promotor de políticas públicas para a educação, como é característico dos contextos neoliberais.

Nesse aspecto, os autores em foco possuem opinião coincidente, de que no governo de FHC não houve uma política de Estado para a educação:

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, [...], revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado. [...] é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des) sistematização [...] uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível, dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

O esfacelamento do sistema educacional no período seria resultado da descaracterização promovida pelo governo FHC no setor, o que teria comprometido a formação de parcerias e a solidariedade entre as várias instâncias governamentais e até mesmo entre os cidadãos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil.

Segundo Cotrim (2009, p. 576) o fim do governo FHC seria marcado por incertezas políticas e econômicas, pela alta expressiva do dólar, pelo retorno da inflação e pela elevação do índice de desemprego.

Além disso, ele terminaria seu segundo mandato inscrevendo na história do Brasil contemporâneo as marcas do aprofundamento do neoliberalismo. Carinhato (2008, p. 45) aponta que na gestão de FHC ocorrera um enfraquecimento do sistema de proteção social, ao se substituir a solidariedade pela competitividade. Para Ribeiro (2012, p. 306) FHC encerraria seu governo deixando como legado “uma concepção de educação superior balizada na visão mercantil e pragmatista, acendendo a forte expansão da educação superior privada e um modelo de avaliação com foco exclusivo no curso”.

Como salienta Frigotto:

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/ rentista. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

O fator econômico passaria a ser preponderante e o social, teria ficado em segundo plano, negando assim, a política inclusiva por meio da restrição de gastos sociais, inclusive na área educacional. O cidadão daria lugar ao consumidor, também de produtos educacionais, com a educação sendo caracterizada como uma mercadoria trivial a ser consumida e não mais como um direito social que devesse ser garantido pelo Estado.

2.3 O governo de Luís Inácio Lula da Silva - 2003 a 2010: mudanças e permanências na Educação Profissional e Tecnológica

A insatisfação com o governo de FHC, no último ano de seu mandato, manifestou-se em um desejo de mudanças, o que impulsionou a candidatura de Lula à presidência e o levou a obter a vitória, depois de três tentativas frustradas. Sua tarefa primordial e também seu grande desafio, segundo Frigotto (2011, p. 237) seria "alterar a natureza do projeto societário" implantado pelos governos anteriores. Esse autor sugere que o governo Lula deva ser analisado sob a perspectiva do materialismo histórico, que enfatiza permanências e mudanças no contexto da sociedade, destacando principalmente o desenho das políticas públicas - sobretudo nos campos social e educacional - tão diverso do praticado no passado. Corroborase com essa compreensão do autor quanto à análise do governo Lula e de suas ações no plano educacional, por isso admite-se que devam ser evidenciados os avanços que ocorreram na educação básica e superior no país, a despeito das críticas que possam ser formuladas.

O autor em pauta posiciona-se de modo crítico quanto à permanência da política macroeconômica que preservava os interesses das classes capitalistas enquanto atendia às demandas de uma parte da classe trabalhadora, sem, no entanto, lhe possibilitar uma nova forma de organização. Não obstante esta conciliação de interesses, na qual a questão da desigualdade não teria sido modificada em suas estruturas internas, e que possa ter ocorrido um lapso nas políticas compensatórias propostas pelo Estado, ao "fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes", Frigotto apresenta uma série de mudanças ocorridas no governo Lula que representariam uma inflexão em relação à década de 1990 e ao governo de seu antecessor, FHC:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Em se tratando da esfera da educação, é possível se verificar que também não houve, de acordo com Frigotto (2011, p. 241) “um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma”, voltado especialmente às classes populares. As reformas propostas durante o governo Lula não teriam conseguido modificar a mentalidade predominante na gestão anterior, de que a educação como direito universal e de qualidade, não era um elemento prioritário e tampouco necessário à modernização capitalista - e dependente - do país.

Apesar disso, é importante destacar as significativas mudanças no âmbito educacional – o que inclui a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - que ocorreram durante o governo Lula, que o distanciam da gestão anterior, de FHC:

[...] há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

Foram implementadas ações importantes, de acordo com Frigotto (2011), como a ênfase na educação de jovens e adultos e na educação de indígenas e afrodescendentes; a educação no campo a partir do projeto pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ainda que tivesse prazo de validade; a incorporação da educação infantil e do ensino médio na educação básica, com a ampliação do atendimento, mesmo que os recursos tivessem diminuído; a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, entre outras mudanças. O conjunto de propostas e ações descrito por Frigotto demonstra uma mudança de postura do Estado brasileiro, sob a gestão de Lula da Silva, sinalizando um compromisso com a democratização

e o aprimoramento da qualidade da educação brasileira, particularmente se comparada a governos anteriores.

Porém, Frigotto (2011) questiona alguns pontos, como a gestão e a concepção que nortearam as propostas, especialmente por terem articulado parcerias entre os setores público e privado e por terem valorizado os resultados em detrimento do processo de ensino e aprendizagem. O aspecto da mercantilização da educação continuaria patente neste período, configurando apenas como atenuante da baixa qualidade educacional, sem produzir alterações significativas na educação básica. Conjecturava-se que a colaboração entre os entes público e privado seria indispensável para suprir as supostas falhas da educação básica tais como a ineficiência da escola pública (que deveria ser tutelada pela iniciativa privada) e a formação docente excessivamente teórica (daí a proliferação de manuais de resultados para se alcançar o sucesso da aprendizagem). Seriam adotadas algumas práticas típicas do mercado, como a premiação por produtividade, na qual o professor seria avaliado e premiado (ou não) em função do número de alunos aprovados. As concepções educacionais centradas na pedagogia histórico-crítica teriam sido sobrepostas pela concepção mercantil e financista, na qual a educação passaria a ser sinônimo de negócio, ponto que mereceu muitas críticas do grupo de apoio à Lula quando se tratava do governo anterior, de FHC, mas que estaria sendo também adotado em sua gestão.

O ano de 2004 seria profícuo no lançamento de políticas públicas, legislações, decretos, regulamentos e outras ações governamentais referentes à educação. Dentre eles, o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, de autoria de Tarso Genro e Antonio Ibañez Ruiz, no qual, conforme Azevedo, Shiroma e Coan (2012), teriam sido traçados novos objetivos para a EPT: promoção do desenvolvimento econômico e social; estabelecimento de vínculos com a educação básica e colaboração com o aprimoramento da qualidade da escola pública. Parecia que, finalmente, haveria uma política de Estado para a Educação Profissional e Tecnológica, propósito citado em vários documentos elaborados na época. Contudo, ainda que representassem avanços, os autores indicam alguns retrocessos: a) a modificação do Decreto n. 5.154, de 23/7/2004 - previa a reestruturação do sistema educacional vigente e a criação de Lei Orgânica para a Rede Federal de Educação Tecnológica - com base no Decreto n. 2.208/97, no qual a EPT teria seus objetivos alinhados aos segmentos econômicos e produtivos; b) o Programa Escola de Fábrica (Lei n. 11.180, de 23/9/2005), com cursos rápidos, direcionados à aprendizagem profissional de estudantes de baixa renda, apenas para ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 2005b).

Nos dois casos, portanto, se exclui a perspectiva emancipadora e cidadã da Educação Profissional.

O Decreto n. 5.154 também previa o ensino técnico integrado de nível médio (para estudantes que tivessem concluído o ensino fundamental) na rede federal (BRASIL, 2004). Contudo, este modelo não teria se universalizado na rede e sua oferta teria sido bastante restrita no cenário da Educação Profissional como um todo, uma vez que esta modalidade coexistia com outras formas de articulação entre o ensino médio e técnico, como a concomitante (para estudantes que já estivessem cursando o nível médio, tendo diferentes matrículas) e a subsequente (para estudantes que já tivessem concluído o ensino médio). (LIMA, 2012, p. 9).

Na educação superior houve a criação de novas universidades públicas com o aumento considerável do número de alunos matriculados - de acordo com dados do Inep (BRASIL, 2016b) e da Andifes (2015), considerando todo o período do governo Lula, o volume total de matrículas nas universidades federais aumentou 90,1% se comparado aos mandatos de FHC), concomitantemente à expansão da privatização deste setor. Com isso, como apontado por Frigotto (2011), se verificou em parte, a substituição das funções sociais e culturais de caráter universal da universidade, pela função de mercado, baseada no produtivismo e na pedagogia de resultados. O governo previu a ampliação do acesso às instituições privadas por meio de programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos – Lei n. 11.096/2005), que incorporou o ideário conservador do *voucher*, ou carta de crédito, para que o estudante de baixa renda tivesse uma bolsa de estudos e decidisse onde estudaria, como se estivesse escolhendo um produto no mercado e em contrapartida, as instituições privadas de ensino superior teriam isenções fiscais. (BRASIL, 2005a). Foi instituído também o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, Decreto n. 6.096, de 24/4/2007, que compôs o PNE (BRASIL, 2007d), tendo como um de seus aspectos negativos a precarização do trabalho docente, ao intensificar sua carga de trabalho e ampliar o ensino à distância.

Entretanto, é possível analisar os dois programas sob a ótica da oportunização de acesso ao ensino superior para um maior número de estudantes, em especial os de baixa renda, que caso não pudessem contar com o ProUni e se o Reuni não tivesse sido implementado, não poderiam ingressar nas universidades. O governo Lula contribuiu para a elevação do número de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, que tiveram sob sua gestão um crescimento proporcional em relação ao número de alunos matriculados:

As políticas adotadas por Lula fizeram com que as matrículas nas IES tivessem um comportamento diferente de seu antecessor. As matrículas em instituições públicas federais tiveram um percentual de crescimento maior que as IES privadas. Enquanto o crescimento do número de matrículas em IES Federais teve um aumento de 47,1%, nas IES privadas, o aumento foi de 45% (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 93).

Outra proposta do governo Lula foi empreender uma revisão das políticas de regulação e avaliação implantadas por FHC no ensino superior, sobretudo para que não continuasse prevalecendo apenas o aspecto do Estado avaliador com foco em resultados. Foram lançadas algumas novidades como a “abertura à participação da comunidade acadêmica nas discussões, perspectiva de elaboração de um sistema nacional de avaliação e extinção do Provão”. (RIBEIRO, 2012, p. 306).

Em abril de 2004 instituiu-se a Lei n. 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), cujo objetivo seria “avaliar os aspectos concernentes ao ensino, à pesquisa, à extensão, além disso, à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos, e aspectos da gestão da instituição, do corpo docente e das instalações (BRASÍLIA, 2009)”. Todavia, de acordo com Ribeiro (2012) a perspectiva trazida pelo Sinaes, de ser um processo de avaliação formativo e regulador, acabou sendo solapada com o deslocamento da avaliação institucional do centro do processo regulatório das IES para a utilização dos resultados dos dois índices avaliativos criados em 2008, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Com isso, tem-se um retrocesso ao perfil avaliativo implantado por FHC, que valorizava mais o resultado do que o processo educativo, propriamente dito.

A Educação Profissional e Tecnológica havia se tornado a prioridade da década e terreno de disputas - na Constituinte, na LDB e no PNE – entre concepções opostas: uma que apregoava a formação cidadã e para o trabalho, baseada em financiamento público e outra, tecnicista e alicerçada no capital privado. Prevaleceu a segunda vertente, que poderia ser ilustrada pela ampliação considerável do montante de recursos repassado ao “Sistema S”, assim como os lucros que obtiveram vendendo seus serviços ao setor público. Em 2010 esses valores teriam sido superiores à soma total que o governo Lula teria investido em outros programas e ações educacionais como o Fundeb, o Bolsa-Família e a própria expansão da rede federal de educação. (FRIGOTTO, 2011, p. 247). A transformação da rede de escolas técnicas em Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica) e Institutos Federais e a expansão desta rede de educação não foi capaz de inibir a tendência da dualidade educacional,

porque não ajudou a reverter o caráter predominantemente privado da EPT e tampouco impediu a continuação da apropriação privada de recursos públicos.

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) salientam que no primeiro ano de mandato de Lula, havia sido lançado o “Anais do Seminário 2003”, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), no qual o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, afirmara que o papel do governo seria o de impulsionar as áreas da educação, da ciência e da tecnologia. Todavia, para os autores em pauta, haveria aspectos negativos das políticas para a EPT contidos nas entrelinhas deste documento, como explicitados a seguir: eleger os pobres e desvalidos como público alvo desta modalidade de ensino, assim como ocorrera em períodos anteriores da história da educação brasileira; garantir que a Rede Federal de Educação Tecnológica, por si só, conseguiria abrandar as disparidades regionais e sociais do país; preservar – proveniente do governo de FHC - a noção de “competência e de gestão por resultados”¹⁰. Para eles, a EPT sob a administração de Lula continuaria sendo considerada, primordialmente, como formadora de mão de obra precarizada e disponível às demandas do capital - tal como ocorrera no governo de seu antecessor, FHC - pois fora colocada em segundo plano a dimensão emancipadora e cidadã da educação:

[...] um tipo de ensino aligeirado e produtor de efetivos renováveis, destinado a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração porque, ao lado da qualificação, contraditoriamente, o modo capitalista de produção necessita produzir um exército de reserva. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p. 31).

No ano de 2007, durante o segundo mandato de Lula, foi apresentada a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), de acordo com o Decreto n. 6.095, de 24/4/2007 (BRASIL, 2007c). Contudo, esse decreto seria rejeitado pelo Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), e como estratégia para substituí-lo, seria publicada a Lei n. 11.892 (29/12/2008) que instituiria a “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criaria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, ficando estabelecido que essas autarquias deveriam ofertar, no mínimo, 50% de suas matrículas para cursos técnicos de nível médio, saindo portanto, do terreno de atuação das universidades. (BRASIL, 2008b).

Conforme Otranto, a Rede Federal de Educação Profissional, passaria por mais uma etapa de sua evolução histórica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

¹⁰ Visão empresarial ou de mercado empregadas na área educacional, impondo à educação padrões de qualidade e competitividade próprios das empresas; relação entre custos e benefícios educacionais.

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º). (OTRANTO, 2010, p. 2-3).

A proposta governamental de mudança, provocou reações diversas nos grupos que compunham a Rede Federal de Educação Profissional. O mesmo aspecto que os defensores do governo Lula ressaltavam como potencialidade dos Institutos, como “[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, [...] a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias [...] podendo atuar em todos os níveis e modalidades de educação profissional [...]”, (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 33), os críticos ao modelo, desaprovavam.

Vários motivos foram elencados por Otranto (2010, p. 4-6), a partir de pesquisa feita com servidores das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), para justificar o receio da transformação em Institutos Federais: as diferentes trajetórias históricas de cada instituição; a possível descaracterização das escolas enquanto especialistas na formação profissional de nível médio; a necessidade de qualificar jovens, adultos e trabalhadores rurais; a perda do poder político-educacional; a desorganização administrativa e a eliminação do papel estratégico que desempenhavam em determinadas regiões agrícolas e remotas do país. Ao mesmo tempo, tinham consciência da necessidade e da importância da expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Mesmo diante das inúmeras resistências, o MEC foi impositivo, e informou que daria prioridade para as escolas que mudassem seu *status* para Institutos Federais, ao atribuir recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Ou seja, quem não aderisse à proposta governamental, não teria outra opção, a não ser a ruína. Quanto aos antigos Cefets, a resistência foi menor que nas EAFs, até porque muitos deles já praticavam a verticalização do ensino ou ansiavam pela transformação em Universidade Tecnológica. E assim, em pouco tempo, todas as EAFs e a maior parte dos Cefets, se tornariam Institutos Federais.

Após a implantação, os Institutos ainda receberiam críticas, que se mostraram improcedentes, por se dedicarem a diversos níveis educacionais, o que supostamente prejudicaria o ensino técnico, fazendo com que este permanecesse com seu desenvolvimento paralisado, em patamar semelhante à EPT da década anterior. Além disso, considerava-se uma incoerência que os Institutos estabelecessem prioridades tão contraditórias quanto a emancipação humana e o desenvolvimento socioeconômico, ambas recebendo grau semelhante de relevância. Após pouco mais de uma década de sua implantação, pode-se dizer que estas suposições não se confirmaram, visto que os Institutos conseguiram manter a qualidade do ensino em todos os níveis educacionais e conciliar a educação emancipatória com as demandas socioeconômicas.

O modelo de Educação Profissional e Tecnológica praticado nos Institutos Federais, especialmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, não se enquadraria na definição elaborada por Azevedo, Shiroma e Coan (2012), quanto ao ensino ser aligeirado e superficial, voltado apenas à inserção no mercado de trabalho, visto que estes cursos objetivam a formação cidadã e se pautam nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, além de prepararem os estudantes para a sequência dos estudos e para a vida profissional. Porém, como já explicitado anteriormente, na gestão Lula esse modelo de Educação Profissional – os cursos técnicos integrados – apesar do aumento da oferta, ainda estava restrito à rede federal, que por sua vez, contava com um investimento menor que o destinado ao “Sistema S”, no último ano de seu segundo mandato.

Na tabela a seguir há dados sobre as matrículas na Educação Profissional brasileira, divididos por dependência administrativa, provenientes do resumo técnico “Censo da Educação Básica: 2011”, realizado pelo Inep, referentes ao período de 2007 a 2011. Ou seja, englobam o segundo mandato de Lula e o primeiro ano do governo de Dilma Rousseff.

Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|--------------|-----------|---------|----------|-----------|---------|
| 2007 | 780.162 | 109.777 | 253.194 | 30.037 | 387.154 |
| 2008 | 927.978 | 124.718 | 318.404 | 36.092 | 448.764 |
| 2009 | 1.036.945 | 147.947 | 355.688 | 34.016 | 499.294 |
| 2010 | 1.140.388 | 165.355 | 398.238 | 32.225 | 544.570 |
| 2011 | 1.250.900 | 189.988 | 447.463 | 32.310 | 581.139 |
| ↑% 2010/2011 | 9,7 | 14,9 | 12,4 | 0,3 | 6,7 |

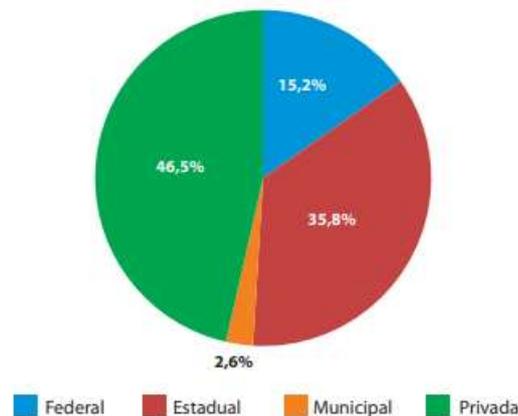
Fonte: Inep (BRASIL, 2012b, p.31)

1. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
2. Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

A tabela demonstra que ocorreu uma forte expansão da rede federal de Educação Profissional, correspondente a cerca de 15%, entre o final do governo Lula e o começo da gestão de Dilma. Houve um crescimento de 143% desta rede educacional, desde o início do primeiro mandato de Lula (2003) até o primeiro ano de governo de Dilma (2011). Isso significa que as matrículas mais que dobraram neste período. (BRASIL, 2012b, p. 30).

No gráfico seguinte, observa-se que 53,5% das matrículas na Educação Profissional estão na rede pública, porém destas, apenas 15,2% representam a rede federal.

Distribuição da Matrícula na Educação Profissional por Dependência Administrativa – 2011



Fonte: Inep (BRASIL, 2012b, p.31)

Considerando o ano de 2011, e se for levado em conta o total de matrículas nos cursos de nível médio, incluindo os técnicos integrados da rede federal, conforme Brasil (2012b, p. 23), tem-se: rede estadual, com 85,5% das matrículas; rede privada, com 12,2%; redes federal e municipal, com cerca de 2% de atendimentos. Portanto, confirma-se que havia uma parcela ínfima de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados da rede federal, visto que a porcentagem de cerca 2% considerada, também incluía cursos profissionalizantes de nível médio que não eram da modalidade integrada. Esse cenário fez com que autores como Frigotto (2011) e Azevedo, Shiroma e Coan (2012) afirmassem que a Educação Profissional e Tecnológica durante o governo Lula não teria cumprido o papel de modificar o perfil da dualidade educacional presente na história da educação brasileira.

Outro evento que mereceu destaque – mas que suscitaria diferentes interpretações - no segundo mandato de Lula foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, pelo Decreto Lei n. 6.094. Ele tinha como princípios a educação sistêmica, a ordenação territorial e o desenvolvimento e se justificava pela

necessidade de melhoria da qualidade da educação e de redução de desigualdades nas oportunidades educacionais. Os cinco eixos principais em torno dos quais se organizavam eram: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade (BRASIL, 2007a).

Para alguns analistas, tratou-se de um avanço; para outros, representou uma concretização dos interesses e demandas empresariais. Ferreira (2009, p. 266) afirma que o PDE, por ter sido feito a partir do documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, elaborado por um grupo empresarial representante de setores econômicos, intencionava definir rumos para a educação brasileira que não priorizavam a formação cidadã e autônoma, mas a pauta do mercado. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34), no PDE persistiria o modelo tradicional de Educação Profissional e Tecnológica para os “desvalidos da sorte” e não poderia ser definido como um planejamento para a educação brasileira devido ao seu perfil fragmentado e superficial. Oliveira faz um contraponto às visões anteriores, ao afirmar que o PDE poderia ser considerado “[...] uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. [...] uma busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas [...]”. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Neste período, o MEC teria tido posturas ambíguas em relação às políticas educacionais: ora protagonista, reduzindo a autonomia de estados e municípios; ora ausente do cenário educacional, adotando postura neoliberal e lançando a responsabilidade sobre a educação para os entes federados.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. [...] buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional. [...] política ambivalente empreendida pelo MEC [...] que reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Outros momentos de protagonismo do MEC, segundo Oliveira, teriam sido por ocasião da aprovação do Piso Nacional de Salários para Professores da Educação Básica (Lei n. 11.738/2008) e quando da instituição do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007. (BRASIL, 2007e).

As críticas também girariam em torno da não implementação e acompanhamento, na prática, do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), que teria se reduzido a uma ideia, à teoria apenas, durante quase uma década após a sua criação. De fato, isso se deveu aos

vetos sofridos em seu financiamento pelo governo FHC, que produziriam efeitos futuros, já na gestão de Lula da Silva.

No âmbito da EPT, ao comparar o governo Lula com FHC, os autores críticos (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012) afirmam que haveria mais semelhanças e permanências entre eles, que contradições e rupturas, o que poderia ser comprovado pelas seguintes situações: não fora elaborada uma política pública de Estado para a Educação Profissional, mas tão somente reformas centradas no sistema produtivo (o que também teria ocorrido em relação ao ensino superior); disseminaram-se cursos profissionalizantes rápidos, superficiais e voltados às demandas do mercado, tais como os do FIC (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores) e os do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Oliveira compartilha da opinião de que o governo Lula não teria formulado uma política de Estado para a EPT; a despeito dos avanços que se sucederam, a população do país continuaria pouco escolarizada. A conjuntura educacional inaugurada nos anos de 1990, que combinava elementos como reformas variadas, crise da escola, negação de valores e tradições característicos da esfera escolar e da prática docente e modelo de gestão afeito ao ideário neoliberal, tivera sua quota de responsabilidade, na “dispersão de experiências e modelos de organização escolar e descontinuidades de políticas [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 333).

Na trajetória da Educação Profissional brasileira, os sucessivos governos – até mesmo o de Lula, tido como o mais identificado às causas populares - teriam feito alianças com as elites econômicas, cujos interesses foram privilegiados, e ignoraram as inúmeras oportunidades de construção de uma política de Estado para a EPT, que fosse capaz de promover o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico a serviço da equidade social, como ressaltado a seguir:

[...] os governos do Estado brasileiro não buscaram elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia, assim como com a crescente formação cultural da sociedade. [...] O desenvolvimento da técnica e da tecnologia potencializa a ciência, propicia a sustentabilidade e provoca mudanças nos arranjos produtivos, sem no entanto, colaborar na distribuição de riquezas. E assim, na era contemporânea, vivemos a imensa contradição: as tecnologias de comunicação aproximam os homens, enquanto as desigualdades sociais os distanciam. (AZEVEDO, SHIROMA e COAN, 2012, p. 35).

Oliveira, por sua vez, sustenta que as políticas públicas e sociais desenvolvidas pelo Estado seriam fundamentais para a integração da sociedade, a despeito das críticas que possam ser feitas. Neste aspecto, deve-se concordar com sua análise: ainda que as políticas

educacionais do governo Lula fossem consideradas fragmentárias e favoráveis ao mercado, a atuação do Estado teria sido imprescindível ao desenvolvimento da educação no país.

Todavia, segundo a autora, a falta de coesão e de integração nesta área, teria impedido a sua evolução:

A desregulamentação e a descentralização na gestão das políticas públicas sociais não resultaram em maior eficiência. “O contexto atual demanda maior coesão nacional para combater a fragmentação do [...] nosso sistema educacional. Promover mais coesão exige mecanismos de gestão que garantam os níveis básicos [...] para todos os estados e municípios do Brasil. (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Dessa forma, um dos requisitos básicos para o desenvolvimento da educação brasileira, seria uma maior articulação entre as políticas educacionais da União, dos estados e dos municípios. Um passo importante nesse sentido seria a elaboração de um Sistema Nacional de Educação – SNE (dentro do PNE). Saviani (2017) nos mostra que a preocupação quanto à necessidade de se estabelecer um sistema nacional de educação para Brasil esteve presente no país desde a década de 1930, nas concepções do “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, e em seguida, na Constituição de 1934. Entre os anos de 1960 e 1990, na LDB 4.024/61 e com a ditadura militar (1964-1985), que omitiu o tema que foi posteriormente retomado na Constituição de 1988. Na década de 90, no “Plano Decenal Educação para Todos”, em 1993, e, depois, já no governo FHC, a segunda LDB 9.394/96 e o PNE de 2001-2010, que sofreu veto presidencial (BRASIL, 2001). No governo Lula, o projeto de 2010, e no governo Dilma-Temer, pela transformação do projeto de 2010 no PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014). A perspectiva de construção de um SNE foi interrompida pelos retrocessos representados pela PEC 95/2016, estabelecida pelo governo Temer, que romperia o pacto social previsto pela Constituição de 1988 - instituindo um teto de gastos com saúde, educação, segurança, previdência social e assistência - e implementaria um programa de privatização, concentração de renda e exclusão social. Pode-se dizer que esta PEC comprometeu seriamente o alcance das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024.

Para Saviani (2017), nunca fora edificado no Brasil um SNE e caso tenha sido feito na teoria, jamais fora colocado em prática. Existiria uma série de obstáculos para a implementação do SNE, que envolveria aspectos econômicos (como o histórico abandono da educação pelo poder público), políticos (descontinuidade das políticas públicas educacionais), filosófico-ideológicos (mentalidade pedagógica vigente) e legais (legislação sobre a qual os trabalhadores da educação não teriam poder ou interesse para interferir ou reivindicar). O autor destacou a necessidade de o SNE ter caráter público, ser gerido por um órgão que

formulasse normas e tomasse decisões, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e que prescindisse da colaboração de todos os entes federados, como estados, municípios e União.

É necessário ressaltar tais iniciativas do governo Lula, como a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) que incluía o Fundeb e um Piso Nacional para o Professores, ilustrando tentativas de redirecionar a educação e de resgatar o protagonismo do governo federal nas mudanças propostas. O PNE (BRASIL, 2014), instituído pelo PL 8.035/2010 (cujo texto seria aprovado pelo Congresso somente em 28 de maio de 2014) estabelecia 20 metas educacionais que deveriam ser alcançadas até o ano de 2020. Este projeto de lei foi importante porque atribuiu à educação nacional o *status* de “política de Estado”, não mais sujeita às políticas temporárias de cada governo, subordinada ao contexto político eleitoral ou dependente de recursos locais ou regionais. Dentre as metas estabelecidas para a década de vigência do PNE estaria a melhoria dos índices educacionais e um mínimo de investimento na educação, de 7% no quinto ano de vigência da lei e de 10% do PIB ao final de dez anos. Dentre as diretrizes do PNE – 2011-2020, previstas em seu artigo 2º, estariam:

I. erradicação do analfabetismo; II. universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação; XI - triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014).

Informava-se à sociedade – ao menos na teoria - sobre a previsão do que se desejaria alcançar na próxima década quanto ao desenvolvimento da educação, ainda que a PEC 95/2016, aprovada pelo governo Temer, tenha desmobilizado as expectativas neste sentido, devido à implementação do teto de gastos públicos.

Para os autores em pauta, no governo Lula, a educação brasileira continuou carecendo de uma organização sistematizada e de coesão e integração capazes de propiciar avanços significativos para a área educacional. A descentralização do poder e dos recursos foi oferecida como um presente aos estados e municípios, mas nesse caso foi quase um “presente de grego”, pois desconsiderou-se a imensa desigualdade que assolava o país e que se refletia nas organizações escolares dos entes federados, o que seria um fator limitante quanto a se atingir qualidade semelhante da educação nos diversos membros da federação, sejam estados ou municípios. As mudanças impostas pelas políticas neoliberais teriam descaracterizado a

identidade da escola, na qual foram adotados padrões de organização e sobretudo avaliativos – tendo como referência os países desenvolvidos e as prescrições de organismos internacionais vinculados ao grande capital - que não representariam as particularidades dos processos educativos em um país tão plural quanto o Brasil. O governo federal teria sua parcela de responsabilidade nessa problemática ao não ter sido capaz de criar políticas públicas e sociais eficientes e tampouco em mobilizar a população em torno de causa tão relevante quanto a educacional.

Conclui-se a análise do governo Lula enfatizando que embora sejam elencados fatores limitantes ao seu papel enquanto promotor do desenvolvimento educacional, também são inegáveis os elementos que indicam ter havido um progresso na educação brasileira durante a sua gestão.

2.4. O governo de Dilma Rousseff - 2011-2016: Pátria Educadora, Pronatec e a mercantilização da Educação Profissional e Tecnológica

O governo de Dilma Rousseff deu continuidade à política do governo Lula, no que diz respeito à programas de assistência social como “Bolsa Família” e “Minha casa, minha vida”. Entretanto, a pauta neoliberal continuou sendo adotada, e muitos problemas sociais do país foram encaminhados pela iniciativa privada, por meio de programas que investiam dinheiro público no setor privado, como “Minha casa, minha vida” e ProUni, dentre outros.

Quando Dilma assumiu a presidência, em 2011, o mundo passava por uma recessão econômica grave, que atingira também a economia nacional. No governo de Lula tinham ocorrido avanços sociais importantes, como a geração de empregos, o aumento do valor real do salário mínimo e a ampliação da mobilidade social, porém, não teria havido uma reestruturação adequada do Estado a fim de acomodar as novas demandas sociais em um ambiente de crise do capital, cenário que teria reflexos no governo Dilma.

Diante do contexto de crise e de crescente demanda por mão de obra qualificada, o governo Dilma elegeu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), como seu carro-chefe. Fruto do Projeto de Lei (PL) n. 1.209/2011 e sancionado como lei (Lei n. 12.513/2011) em 26/10/2011, “o PRONATEC consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar ‘por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física’ [...]” (Lima, 2012, p. 82). Assim, o Pronatec

representaria o impulsionamento da expansão da oferta de cursos profissionalizantes em outras esferas, além da rede federal e contaria com o apoio e parceria de entes privados.

Dentre os aspectos positivos do programa podem ser listados: 1. “[...] a eficiência do Estado em propor, aprovar e implementar em três anos um programa nacional que envolveu muitos segmentos públicos e privados” de acordo com Grabowski (REVISTA EDUCAÇÃO, 2014), o que deu bastante visibilidade ao Pronatec; 2. Alcance do programa, que em sua primeira etapa, até meados do ano de 2014, teve 8,05 milhões de matrículas; 3. Ampliação significativa da oferta de cursos para quem buscava qualificação profissional. Segundo dados do MEC, até outubro de 2014, o Pronatec havia sido implantado em 4.261 municípios brasileiros, sendo que um terço do total das matrículas se concentrava no Nordeste do país (REVISTA EDUCAÇÃO, 2014).

Na primeira etapa do programa – primeira gestão de Dilma Rousseff - os cursos ofertados classificavam-se em duas categorias: técnicos (para quem tivesse concluído ou estivesse matriculado no ensino médio) com duração mínima de um ano; ou de qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC), que poderiam ser concluídos em dois meses, no mínimo. Dados do MEC indicavam que, das 8,05 milhões de matrículas, 70% eram de cursos de formação inicial e continuada e 30% de técnicos. Portanto o que se configurava era que o Pronatec se concentrava na oferta de cursos aligeirados, com qualificação superficial da mão de obra, o que não garantiria a inserção no mercado de trabalho. Neste caso, segundo Grabowski, o programa dissociava a qualificação profissional da elevação da escolaridade e da educação básica. “Os cursos rápidos têm baixa articulação com as políticas de desenvolvimento, trabalho e renda, bem como dos próprios projetos de vida dos jovens” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2014). Ocorre então, um distanciamento entre o teor da Educação Profissional ofertada pelo Pronatec e a promessa que havia sido feita, desde a gestão de Lula, de que se criaria uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade para os jovens brasileiros.

Os cursos rápidos impossibilitariam abordagens ou aprofundamentos que estimulassem a autonomia e a reflexão crítica do estudante/trabalhador e desqualificaria a sua formação profissional ao lhe retirar a oportunidade de construir princípios educacionais e profissionais sólidos, a partir de uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade. O contexto descrito propiciou o crescimento de um mercado educacional, dominado sobretudo, pelo “Sistema S”, que também ofertava cursos do Pronatec mantidos com o dinheiro público. Os recursos que poderiam ter sido aplicados na Educação Profissional pública e de qualidade,

já que o programa também foi implementado pela rede federal, acabou sendo direcionado para entidades privadas.

Este modelo de Educação Profissional reproduziria, portanto, a dualidade educacional inscrita na história da EPT no Brasil: formação para o trabalho destinada aos pobres, às camadas populares, perpetuando as desigualdades sociais por meio da desigualdade educacional. A escola brasileira seguiria como reflexo da sociedade excludente na qual estaria inserida, sem ter conseguido, até o momento descrito, incorporar o pressuposto da universalidade, restringindo-se ainda “à escola para futuros intelectuais ou à escola para aqueles que não seriam intelectuais, mas apenas trabalhadores”.

Seria imprescindível que a União formulasse políticas públicas de geração de emprego e renda, conforme defende Oliveira (2011) e que ampliasse os investimentos na educação em todo o país, a fim de amenizar os desequilíbrios econômicos entre estados e regiões e assim, criar oportunidades para o desenvolvimento e melhoria da Educação Profissional brasileira. Entretanto, essa associação de fatores necessários para a EPT democratizada e de qualidade, não teria ocorrido na época da vigência do Pronatec.

Em 25 de junho de 2014, no último ano de sua primeira gestão, Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 13.005/ 2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), para a década de 2014 a 2024. O PNE estabelecia metas para uma década, que englobavam desde a educação infantil até o ensino superior, passando pela educação integral e pela educação profissional e tecnológica, incluindo gestão e financiamento e formação e valorização docente. Pretendia-se ampliar os investimentos, destinando 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-sal à educação, e se chegar aos 10% de investimento do PIB (na ocasião a fatia destinada à educação correspondia à 6,4% do PIB) como forma de possibilitar e incentivar o cumprimento das metas estabelecidas neste documento. Estados e municípios teriam o prazo de um ano para elaborar seus próprios planos, tendo como base o PNE. Segundo entidades representativas da educação, cerca de 34% dos municípios brasileiros não teriam seus planos e muitos que já contavam com planos, não os utilizariam para pautar suas políticas educacionais, além de não os publicizarem para a população. O Distrito Federal e dezesseis estados também não possuiriam seus planos decenais de educação. (BRASÍLIA, 2014).

Na época, entidades representativas do setor educacional se pronunciaram fazendo críticas à presidente Dilma no que diz respeito à sanção da lei do PNE, que por se tratar de evento tão importante para a educação, não mereceu ampla divulgação pela mandatária, que teria sancionado a lei sem a presença dessas entidades, a portas fechadas. Também

reivindicavam vetos ao PNE, sendo um deles o que previa a destinação de parte dos 10% do PIB para programas desenvolvidos em parceria com o setor privado:

As entidades pedem o veto ao Parágrafo 4º do Artigo 5º, que inclui na conta dos 10% programas como o Universidade para Todos (ProUni) e o Ciência sem Fronteiras, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). As entidades defendem que o investimento seja feito em escolas e universidades públicas. Pelas contas apresentadas na Câmara dos Deputados durante a tramitação do PNE, esses programas equivalem a 0,5% do PIB. A estimativa é que em dez anos alcancem 2% em financiamentos e isenções. (BRASÍLIA, 2014).

O outro veto postulado pelas entidades educacionais referia-se à bonificação para as escolas que melhorassem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Argumentavam que essa medida tenderia a agravar a situação dos estudantes que necessitassem de mais investimentos do Estado, bem como dos profissionais que seriam alvo de políticas de bonificação, contrariando a perspectiva de valorização dos planos de carreira com base no piso salarial nacional. (BRASÍLIA, 2014). Continuaria prevalecendo a política de ranqueamento de resultados, ao invés da busca da qualidade e de condições iguais para todas as escolas do país.

No início do segundo mandato de Dilma, em 2015, seria lançado, de forma preliminar, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, o documento “Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional”, que se propunha a realizar uma reforma ampla em toda a educação básica brasileira, apresentando para isso, um conjunto de “diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico”.

Inicialmente o documento traçava um breve cenário da educação brasileira, demonstrando suas vulnerabilidades e falhas. Em seguida, dividia-se em duas partes, a primeira intitulada “A tarefa”, apresentava o ideário da proposta e a segunda parte, denominada “Iniciativas”, era formada pelo conjunto de ações que seria implementado para colocar em prática o projeto. Como estratégia fundamental para o desenvolvimento da educação estaria o que designaram como “produtivismo includente”, pautado, segundo o documento, na “democratização de oportunidades econômicas e educacionais” (BRASIL, 2015, p. 4).

A seguir, as ações previstas como pontos de partida do “Pátria Educadora”, acompanhadas do posicionamento desta pesquisa:

- Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo: levantamento de boas práticas educacionais, baseadas em metas de desempenho, em avaliações e no uso de incentivos e de mecanismos de cobrança e monitoramento e se necessário no afastamento de diretores escolares. Propunha-se a “despolitização da escolha de diretores” ou seja, a não realização de eleições, que de acordo com o documento, fariam com que eles se tornassem acomodados “favorecendo a irresponsabilidade e a indiferença ao mérito”. (BRASIL, 2015, p. 5).

Os aspectos citados evidenciam a pretensão de se aplicar regras empresarias à educação, com a fixação de metas, a realização de processos avaliativos frequentes e o controle do cotidiano escolar. Atribuía-se, em última instância, ao gestor escolar, a responsabilidade sobre os problemas e as dificuldades na escola, como se este fosse o gerente de uma empresa privada, prevendo até mesmo a sua demissão. Além disso, o documento repelia e desvalorizava a participação política da comunidade escolar na eleição do diretor, questionando a necessidade desta escolha democrática, pois afinal o que se pretendia era uma escola-empresa.

- Mudar a maneira de ensinar e aprender: priorização da interpretação de textos e do raciocínio lógico, ou das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, superando o que denominaram de “enciclopedismo raso”, que na concepção do documento, seria próprio da educação brasileira. As habilidades verbais e de raciocínio lógico teriam o poder de fazer com que os alunos das classes menos favorecidas superassem seus entraves socioemocionais que os impediriam de aprender.

Tratava-se, na verdade, de um reducionismo curricular, que desprezava as demais disciplinas, sobretudo as da área de Ciências Humanas e de Artes, retirando dos estudantes o direito de ter acesso a outros tipos de conhecimento e de ampliar a sua visão de mundo. E ainda, uma vez mais, ao longo da História, aos pobres estaria destinada apenas a educação mínima, breve, como solução para um suposto entrave socioemocional que os impossibilitaria a aprendizagem.

- Organizar a diversidade para permitir a evolução: a educação brasileira teria como atributos a uniformidade, a desorganização, o conformismo e a mediocridade, fatores que impediriam o seu desenvolvimento.

Ao utilizar tais atributos para qualificar a educação brasileira, o documento não apresentava dados que os sustentassem e nem deixava muito claro o que significavam

essas características, mas ficava explícito o caráter depreciativo e superficial da análise acerca da educação no país.

A partir destas ações iniciais, o documento propunha quatro eixos, apresentados aqui de modo sintético, e sobre os quais serão elaborados questionamentos:

1. A organização da cooperação federativa na educação: as redes municipais e estaduais de educação teriam que firmar parcerias voluntárias com a União, para receberem recursos. Como contrapartida, deveriam atingir um padrão nacional de qualidade baseado em critérios estabelecidos pelo governo federal e indicados no documento.

Para reconciliar gestão local com padrões nacionais, precisamos de três instrumentos: sistema nacional de avaliação e de acompanhamento; mecanismo para redistribuir recursos e quadros de lugares mais ricos para lugares mais pobres e procedimentos corretivos para consertar redes escolares locais defeituosas. (BRASIL, 2015, p.7).

Na verdade, os entes federados seriam obrigados a estabelecer parcerias com a União e a acatar um padrão de qualidade definido, eventualmente inacessível, o que poderia justificar uma possível privatização da rede de ensino ou a parceria com o setor privado no fornecimento de produtos e serviços educacionais, tais como apostilas e assessorias. Até mesmo a linguagem – “consertar redes escolares defeituosas” – utilizada expressava o reducionismo e a instrumentalização do conceito de educação presente no documento.

2. A reorientação do currículo e da maneira de ensinar e aprender: a proposta seria mudar o paradigma curricular e pedagógico do ensino básico. A base curricular deveria se constituir por uma sequência de competências ou capacitações, de acordo com o maior ou menor grau de dificuldade ou com o potencial individual dos alunos, que seriam incluídos em um cadastro nacional, cujas informações definiriam suas trajetórias educacionais futuras. Os alunos altamente capacitados seriam encaminhados para escolas experimentais – Escolas de Referência Anísio Teixeira -, nas quais receberiam sequências especiais de aprendizagem. Os menos capacitados, permaneceriam na própria escola, onde deveriam aprender, sobretudo, aptidões de comportamento, relacionadas à disciplina e à cooperação.

Para os alunos considerados menos capacitados a escola ofertaria um ensino de padrão inferior ao que seria praticado nas escolas de referência? Deveriam aprender principalmente habilidades valorizadas no mercado de trabalho? Se assim fosse,

estaria implantada oficialmente a dualidade e a segregação na educação brasileira, eliminando a ideia da escola inclusiva.

Outro aspecto previsto no documento, é que para atender às particularidades do novo currículo, os professores deveriam seguir, minuciosamente, em cada uma das aulas ministradas, protocolos (manuais) previamente definidos.

Neste caso, os professores seriam reduzidos a meros executores das propostas e perderiam o protagonismo e a autonomia de pensar, de planejar e de executar o seu trabalho. Quem seria responsável pela elaboração dos manuais de aula, o MEC ou entidades privadas? Considerando que fossem as entidades privadas, supostamente as apostilas substituiriam os livros didáticos e o governo federal usaria recursos públicos para compra-las do setor privado.

3. A qualificação de professores e diretores: a meritocracia deveria referenciar a atuação dos diretores, que seriam recompensados na medida em que atingissem as metas de desempenho previamente estabelecidas, caso contrário, seriam afastados do cargo. Também se afirmava que, em geral, os alunos mais fracos durante o ensino médio optariam pela carreira docente, ingressando em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, que por sua vez, seriam ineficazes na tarefa de formar bons professores. Para suprir essa suposta carência educacional, o projeto previa a criação de “Centros de Qualificação Avançada”, nos quais os professores poderiam complementar a sua formação deficiente e desenvolver as habilidades e protocolos exigidos pelo Currículo Nacional. A progressão na carreira estaria vinculada ao cumprimento de metas de desempenho, que resultariam em bonificações salariais, dependentes também, do resultado de avaliação aplicada por avaliadores independentes.

A proposta deste eixo sustenta-se na mesma lógica da meritocracia empresarial, incluindo o sistema de premiações e de punições vinculado ao alcance de metas, tanto para diretores como para professores. Caso as metas não fossem atingidas, diretores poderiam ser exonerados do cargo e professores não teriam progressão na carreira. Ainda que o documento proponha uma carreira docente nacional vinculada ao piso vigente, admitia-se que fosse utilizado o piso regional, o que estaria em desacordo com a Lei do Piso (Lei n. 11.738/2008). Além disso, vincular a progressão na carreira a determinadas metas de desempenho e à realização de uma avaliação externa, tornaria a carreira docente muito pouco atraente, pois não haveria um plano de carreira justo, com salários semelhantes a outras carreiras com qualificações similares (ANPAE, 2015).

Outro aspecto que merece desaprovação diz respeito à visão – pois não apresenta nenhuma fundamentação em dados ou pesquisas - de que os alunos que escolhessem se tornar professores seriam os piores ou os mais fracos em desempenho durante o ensino médio, como se tal escolha fosse, na verdade, falta de opção. Também reprováveis foram as críticas que o documento dirigiu às instituições – públicas ou privadas – que formam professores, afirmando que seriam incapazes de cumprir o seu papel. Tem-se evidenciado, um exemplo categórico de preconceito e um referencial degradante da figura do professor e de sua carreira.

4. O aproveitamento de novas tecnologias: enfatizavam-se tecnologias e metodologias que utilizassem vídeo aulas e softwares interativos nas aulas, dando maior importância aos aspectos tecnológicos enquanto garantidores do êxito do processo de ensino e aprendizagem e minimizando o papel do professor e da escola. Algumas ações previstas seriam a realização do Enem *online*, e a implementação do Profaped (uma variante do ProUni), que se destinaria a conceder bolsas de estudo a estudantes que ingressassem nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura (ANPAE, 2015). Seria uma espécie de Assistência Estudantil para incentivar futuros professores em formação.

Neste documento não fora prevista nenhuma ação relacionada à Educação Profissional no Brasil.

Tão logo foi divulgada a versão preliminar do “Pátria Educadora”, os professores, pesquisadores e entidades representativas do setor educacional manifestaram descontentamento e apreensão com o teor do documento, sobre o qual apontaram diversas fragilidades:

- Não houvera participação direta do MEC na sua elaboração, cabendo-lhe tão somente a função de executor do projeto.
- O documento teria contrariado ou desprezado as penosas conquistas educacionais expressas em legislações, em diretrizes curriculares e no, então recente, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).
- Teria sido feito um diagnóstico – para justificar as mudanças previstas no documento - superficial e incorreto acerca da realidade educacional brasileira, sem evidenciar as fontes que o amparavam.
- Não teria havido fundamentação adequada, pois o ideário e as propostas do documento teriam desconsiderado o conhecimento acumulado no âmbito educacional e os avanços em cada uma das temáticas tratadas.

- Segundo a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2015) o conteúdo da proposta seria elitista, discriminatório, antidemocrático, privatista e meritocrático, representando um retrocesso no campo da educação e uma ameaça à existência, à autonomia e ao desenvolvimento da escola pública brasileira.

O projeto “Pátria Educadora” não entraria em vigor porque, entre outros motivos, a presidente Dilma Rousseff foi afastada de seu cargo no ano seguinte, em 31 de agosto de 2016.

Ao analisarmos a história da educação no período republicano a expectativa é a de que o Estado brasileiro tivesse priorizado este tema enquanto um aspecto importante da conquista da cidadania e como um dos pilares do desenvolvimento do país. Entretanto, o que temos são avanços pontuais, sobretudo nos governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff, do ponto de vista da democratização do acesso e da permanência (quando a Assistência Estudantil se torna uma política pública) na escola, inclusive na universidade; na questão da legislação e regulamentação específicas; na proposição de um piso salarial para os professores (BRASIL, 2008a) e na atribuição de maiores recursos e incentivos para o setor educacional, com a criação do Fundeb. Mas ao mesmo tempo, tem-se o investimento de recursos públicos no setor privado, por meio de programas e parcerias entre governo federal e entidades privadas. Além da submissão dos princípios educacionais às demandas do mercado, o que comprometeria a dimensão emancipadora da educação e sua marca de direito fundamental de cada cidadão brasileiro.

Em relação à Educação Profissional, ao longo do século XX e já na segunda década do século XXI, ela não teria perdido seu caráter de educação destinada principalmente às camadas mais pobres da população, a fim de prepara-las para o mundo do trabalho, ainda que tenha surgido o modelo de ensino técnico integrado na rede federal, com uma proposta de educação mais ampla, conciliando o ensino propedêutico com o ensino de uma profissão.

A persistente dualidade educacional segue inscrita na história da educação brasileira.

CAPÍTULO 3

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REPÚBLICA BRASILEIRA

No presente capítulo será feito um memorial histórico da Assistência Estudantil no Brasil republicano, abordando as ações - ou a ausência delas - dos diferentes governos em relação à assistência aos estudantes brasileiros. Traremos ainda, um breve itinerário da participação da sociedade civil em torno da luta pela Assistência Estudantil.

Como introdução ao tema, serão apresentados dados que justificam a pertinência da política pública de Assistência Estudantil nas instituições públicas como universidades e Institutos Federais. E ainda, será realizada discussão sucinta sobre algumas categorias importantes para a compreensão do conceito de política pública e de sua relevância social, especialmente no âmbito da Educação Profissional. E em seguida, uma abordagem sobre politecnia enquanto modalidade educacional precursora ou supostamente equivalente à EPT.

3.1 Compreendendo a importância das Políticas Públicas de Assistência Estudantil

A partir dos anos de 1990 e em especial no decorrer do século XXI, houve uma expansão inédita do educação superior no Brasil, conforme demonstrado por dados do Censo do Ensino Superior, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2016. A tabela seguinte foi construída com base nos dados deste Censo e nela constam informações acerca da evolução dos cursos de graduação, das matrículas e da organização acadêmica – setor público e privado - nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, no intervalo de tempo de 2006 a 2016.

Quadro 2 - Cursos, Matrículas e Organização
Acadêmica dos Cursos de Graduação - Brasil – 2006-2016

| Ano | Graduação | | | |
|------|-----------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Cursos | Matrículas/Total | Instituições Públicas | Instituições Privadas |
| 2006 | 22.450 | 4.884.352 | 1.251.865 | 3.632.487 |
| 2007 | 23.896 | 5.250.147 | 1.335.177 | 3.914.970 |
| 2008 | 25.366 | 5.808.017 | 1.552.953 | 4.255.064 |
| 2009 | 28.671 | 5.954.021 | 1.523.864 | 4.430.157 |
| 2010 | 29.507 | 6.379.299 | 1.643.298 | 4.736.001 |
| 2011 | 30.420 | 6.739.689 | 1.773.315 | 4.966.374 |
| 2012 | 31.866 | 7.037.688 | 1.897.376 | 5.140.312 |
| 2013 | 32.049 | 7.305.977 | 1.932.527 | 5.373.450 |
| 2014 | 32.878 | 7.828.013 | 1.961.002 | 5.867.011 |
| 2015 | 33.501 | 8.027.297 | 1.952.145 | 6.075.152 |
| 2016 | 34.366 | 8.048.701 | 1.990.078 | 6.058.623 |

Fonte: Elaboração própria (baseado em MEC/Inep Censo do Ensino Superior 2016, tabelas A e 4.01) (BRASIL, 2016)

É possível verificar uma expansão do número de cursos (em cerca de 53,5%) e de matrículas (em 62,8%), com média anual de 5% de crescimento e uma pequena desaceleração em 2016, se comparado aos anos anteriores. Outros dados da década em destaque, também oriundos do Censo do Ensino Superior 2016, permitem observar o crescimento do ensino superior no país: foram ofertados 34.366 cursos de graduação, sendo que 93% deles eram na modalidade presencial; havia no país 2.407 instituições de educação superior, sendo 87,7% privadas e 12,3%, públicas; pouco mais de 8% das IES eram universidades, porém, essas detinham 53,7% das matrículas nos cursos de graduação. Quanto aos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), possuíam 2% das matrículas. De qualquer modo, continuaria se ampliando (em 62%) a participação da rede federal em número de matrículas, se comparado ao restante da rede pública. Um dos motivos foi a sua expansão, com novos *campi* implantados, devido à política de interiorização das universidades e dos Institutos Federais.

Segundo dados de pesquisa realizada em 2016 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), teriam aumentado as possibilidades de acesso da população pertencente às classes menos favorecidas ao ensino superior público, sobretudo na rede federal. Dois terços do total de alunos da rede federal, ou seja, 66,19% teriam origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo, o que caracterizaria uma alteração significativa no perfil dos estudantes. Comparando com pesquisa anterior feita em 2014 por essas entidades, o número de estudantes com esse perfil socioeconômico era de 44%.

A mesma pesquisa (ANDIFES, 2016) também trouxera informações sobre a renda per capita das famílias dos graduandos por região do país, sendo que no Nordeste, a média de renda era a mais baixa, com R\$ 710,00; e no Centro-Oeste, a mais alta, com R\$ 1.132,00. A média de renda por aluno no país, era de R\$ 916,00. Considerando 1,5 salário mínimo (R\$ 1.086,00), em 2014, quando esse levantamento foi realizado, os estudantes das universidades federais tinham renda média inferior ao teto do Pnaes e por isso, seriam potenciais beneficiários do Programa.

Sobre os estudantes de graduação matriculados nas redes pública e privada também foi feita pesquisa pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2014.

Naquele período, 58,5% do total de estudantes entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no Brasil, sendo que uma década antes (em 2004), esse número era cerca de 25 pontos percentuais menor. Ainda que se ressalte a tendência de democratização do ensino superior, as informações indicam que os estudantes brancos e do segmento mais rico da população prevaleciam nas universidades do país. Em 2004, 54,5% dos alunos do ensino superior público compunham a fração 20% mais rica (renda per capita de 4 vezes o salário mínimo) da população brasileira e dez anos depois, em 2014, esse número era de 36,4%. Já os mais pobres (com renda per capita de até 0,25 salários mínimos) eram 1,2% em 2004 e 7,6% em 2014.

No item cor e raça, a análise do Fonaprace e da Andifes revela o efeito positivo que a adoção de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas, teve na Rede Federal. Em 1997, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil. Após a efetivação da Lei das Cotas em 2012, esse índice passou a 47,57% de estudantes autodeclarados pretos e pardos nas universidades.

Outras informações coletadas por essas entidades reforçariam o argumento de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) já não eram redutos apenas da elite brasileira e portanto, seriam necessárias políticas públicas para garantir a permanência e o êxito dos alunos com algum tipo de vulnerabilidade social presentes nas IFES. Em relação ao perfil dos estudantes: 52% se autodeclararam mulheres; 53% utilizavam transporte coletivo para ir até às universidades; 35,39% trabalhavam e 60,16% teriam vindo das escolas públicas. Segundo a então presidente da Andifes, Ângela Paiva Cruz (da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a pesquisa feita teria demonstrado que as universidades federais seriam mais representativas da sociedade brasileira naquele momento histórico: “[...] uma universidade com maioria feminina e presença popular e negra”. (ANDIFES, 2016).

De fato, a crescente utilização do Enem, a adesão das instituições federais ao Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e a vigência da Lei das Cotas, a partir de 2013, tiveram papel fundamental na democratização do acesso à educação superior. Junto a essas ações afirmativas, as políticas de Assistência Estudantil, componentes do Pnaes, tiveram papel relevante na permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social nas instituições federais e colaboraram para que a educação superior fosse considerada um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social.

Mesmo que a porcentagem de alunos mais pobres nas universidades ainda fosse inferior à dos mais ricos, houve uma ampliação do acesso do brasileiro à educação superior pública e um crescimento percentual ainda maior da educação superior privada, como indicado no Quadro 2 (p. 77). Nesse aspecto, algumas políticas públicas educacionais – Programa Universidade Para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – beneficiaram as entidades privadas, para as quais fluíram grande parte de universitários das classes populares, que não conseguiram disputar as escassas vagas nas universidades públicas ou que precisaram estudar no período noturno, por terem que trabalhar durante o dia. Esse cenário de crescimento das faculdades particulares também pode ser visto como característico da desresponsabilização do Estado sobre a educação e da privatização e mercantilização do ensino superior, atendendo a recomendações do ideário neoliberal.

Contudo, não se diminui o mérito das políticas públicas implementadas pelo governo ao longo do período, enquanto incentivadoras dessa democratização do acesso e permanência na educação superior. Dentre elas destaca-se o Pnaes – além do Sisu e da Lei de Cotas (ou de reserva de vagas), ambas regulamentadas em 2012, no governo de Dilma Rousseff, e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no governo Lula - que procurou disponibilizar recursos a serem investidos nesse novo público universitário, especialmente na parcela mais carente, cada vez mais inserida nas universidades e nos Institutos Federais.

[...] o MEC, por meio do PNAES, tem preferido repassar às universidades, faculdades e institutos mantidos pelo poder público federal, recursos que são administrados localmente, seja para custear por bolsas próprias [...], seja para ajudar no custeio dos restaurantes universitários e moradias estudantis das próprias instituições, que operam com regras próprias. (ANDRÉS, 2011, p. 11).

Considerando essas informações à luz da história da educação pública no Brasil é possível constatar que foi somente a partir do século XXI que houve a democratização do acesso e da permanência dos cidadãos das classes populares nas universidades públicas brasileiras. Isto demonstra a relevância das políticas públicas educacionais, ainda que sejam feitas críticas quanto à mercantilização da educação, favorecida pelo próprio governo.

Mesmo que o público alvo pesquisado neste estudo seja formado por alunos de um curso técnico (Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio), os dados apresentados anteriormente justificam a necessidade de políticas democratizantes e

promotoras da equidade social, capazes de manter os estudantes na escola até que concluam o curso em que estão matriculados.

Será feita uma exposição sucinta de alguns conceitos básicos para a compreensão da relevância das políticas públicas, em especial as de Assistência Estudantil e por permearem e guardarem estreita relação como a visão histórico-crítica praticada neste estudo, acerca da Educação Profissional e da atuação do Estado brasileiro em relação à educação de modo geral. Os seguintes autores referenciaram essa discussão: Châtelet; Duhamel; Pisier-Kouchner (1990); Gadotti (1996); Carvalho (2002); Saviani (2003); Souza (2003; 2006); Kuenzer e Grabowski (2006); Silva (2008); Rodrigues (2009); Silva e Silva (2009); Monasta (2010); Marx e Engels (2011); Bonetti (2012); Lima (2012); Rua (2012); Freire (2014) e Ramos (2014).

Começamos pela categoria “Trabalho”, que em sua definição mais usual, significa toda ação humana de transformação da natureza em cultura. Algumas sociedades diferenciavam o trabalho que trazia reconhecimento social - que denominavam “obra” - da atividade repetitiva, chamada simplesmente de trabalho. O mundo ocidental habituou-se a diferenciar trabalho intelectual de trabalho braçal ou manual, e a diminuir a importância do último tipo, indicando um preconceito e uma visão superficial acerca do valor social intrínseco a todos os tipos de trabalho e do esforço necessário para que se chegue a um resultado. Além de associarem a relevância do trabalho com a utilidade que ele possa ter para o mercado.

A sociedade contemporânea entende o trabalho como uma categoria única, um tipo unificado de conduta: é uma atividade regulamentada que visa a produzir valores úteis ao grupo. A sociedade de mercado, em que todos os valores úteis são os criados para o mercado, unifica a percepção de todas as tarefas produtivas como trabalho. (SILVA; SILVA, 2009, p. 401).

Essa perspectiva enviesada do trabalho manual e braçal como sendo inferiores, refletiu-se na concepção de Educação Profissional ao longo da história brasileira, impedindo e dificultando a evolução desta modalidade de ensino, que fora muitas vezes considerada indigna e apropriada às camadas subalternas da sociedade.

Essa é apenas uma das muitas visões do que seja trabalho, que também vai variar, de acordo com o contexto da sociedade. Por exemplo, entre os índios tupis o trabalho não era interpretado como sendo o centro de sua vida social. E nem sempre o trabalho tem que ser remunerado, conforme concepção adotada pelo IBGE; se assim fosse, se desconsideraria o

trabalho doméstico das donas de casa, que não ganham nenhum salário em troca das muitas horas trabalhadas.

Karl Marx fez um amplo estudo sobre a categoria trabalho e afirmou que na sociedade industrial de seu tempo, o trabalho nas fábricas era alienante, pois fazia com que os trabalhadores perdessem sua autonomia e seu conhecimento integral em relação ao processo produtivo, devido à intensa divisão do trabalho. E assim eles seriam reduzidos ao automatismo das ações repetitivas, e conseguiriam se inteirar apenas de uma parte do processo, fazendo com que fossem facilmente substituídos, caso o capitalista não necessitasse mais de sua mão de obra. Ao mesmo tempo, por não possuírem os meios de produção, os trabalhadores seriam obrigados a vender sua força de trabalho como qualquer outra mercadoria, contribuindo para o processo de alienação de seu próprio grupo.

Para Marx, o trabalho teria um valor intrínseco porque é graças a ele que se produz riqueza. Segundo ele, haveria dois tipos de trabalho com suas respectivas dimensões temporais: o necessário (ligado ao valor de uso dos bens e serviços; é a medida do tempo de trabalho para garantir a sobrevivência do trabalhador) e o excedente (ligado ao valor de troca; é a forma social e histórica da riqueza, apropriada pelo capital em forma de mais-valia). Como demonstrado por Lima (2012, p. 75): “Logo, para garantir a acumulação, o impulso capitalista será de reduzir o primeiro e expandir o segundo”. Os capitalistas se utilizariam das seguintes estratégias: reduzir o tempo de trabalho necessário por meio da redução de custos e dos gastos com a reprodução do trabalho ou; ampliar o tempo de trabalho excedente aumentando a jornada (mais-valia absoluta) e depois intensificando o trabalho (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de produção de cada mercadoria.

Kuenzer e Grabowski demonstram como a divisão do trabalho se manifestou de forma explícita na educação brasileira ao longo de século XX, ao definir a educação propedêutica para as classes abastadas e a Educação Profissional para os pobres:

Assim é que a dualidade estrutural se manifesta inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. [...] Já no âmbito das formas tayloristas/ fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 300).

Outro conceito relevante a ser tratado é o de “Estado”, que segundo Silva e Silva (2009) seria uma organização formada por várias instituições, de caráter político, que comandaria um tipo complexo de organização social. Ressaltam que, ainda que o Estado se apodere do excedente produzido pela sociedade em prol da manutenção de privilégios de uma minoria, não seria possível prescindir dele no mundo contemporâneo.

E mesmo que consideremos que todo Estado sobrevive da apropriação do excedente produzido pela maioria da população, e usa esse excedente para a manutenção das elites, atualmente o volume da população mundial não cabe em nenhuma outra forma de organização político-social conhecida. (SILVA; SILVA, 2009, p. 115).

Pensadores clássicos elaboraram suas definições de Estado. Para Karl Marx, o governo se serviria da estrutura do Estado como instrumento do exercício do poder da classe dominante sobre o conjunto da sociedade. O poder do Estado seria garantido por meio de seus “aparelhos repressivos” (o próprio governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e de seus “aparelhos ideológicos” (sistemas religioso, escolar e familiar). As inúmeras liberdades proporcionadas aos indivíduos pelo Estado Moderno não significariam a sua emancipação política enquanto cidadãos, pois estes seriam subjugados pelas desigualdades socioeconômicas inerentes à sociedade capitalista.

Max Weber definia o Estado como sendo portador de duas características básicas: uma burocracia administrativa, ou seja, um conjunto de funcionários para prestar serviços públicos e o poder legítimo de usar a força para controlar a sociedade. O Estado Moderno se fundamentaria em regras juridicamente estabelecidas (normas, decretos e leis) e seria dotado de poderes específicos independentes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Sua função seria garantir a paz e a ordem pública por meio das forças policiais e das forças armadas. Por fim, para Durkheim o Estado seria responsável por viabilizar e proteger os direitos dos indivíduos perante os grupos sociais a que ele pertence.

Kuenzer e Grabowski (2006, p. 298) partem do pressuposto que “o Estado no modo de produção capitalista sintetiza as contradições entre capital e trabalho e neste sentido constitui-se, ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e de impossibilidades”.

A ideia de Estado na contemporaneidade seria indissociável da noção de políticas públicas. Considerando que o Estado democrático de direito existe para servir ao povo, seria demanda premente em uma sociedade desigual como a brasileira, a elaboração de políticas de

Estado que promovessem a democratização do acesso e a permanência nas universidades. Devendo ser aplicadas também no Ensino Básico, inclusive na Educação Profissional.

“Cidadania”, mais um termo relevante para a compreensão da temática em questão, seria o conjunto de direitos (políticos, civis e sociais) e deveres das pessoas que compõem uma Nação. De acordo com Carvalho, a cidadania é um conceito que foi construído historicamente, e poderia ser explicado dessa forma:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. [...]. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...] Sua pedra de toque é a liberdade individual. Direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. [...] direito do voto [...]. Direitos sociais incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2002, p. 9-10).

Os direitos políticos dariam embasamento para a conquista dos demais direitos (sociais e civis), ou seja, eles seriam responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo dos cidadãos. A ideia que temos de cidadania estruturou-se na Revolução Francesa e na Independência dos Estados Unidos e em suas respectivas Constituições, que estabeleciam direitos e deveres, para o povo e para os governantes e tinham um caráter universalista. Na teoria, todas as pessoas teriam direito à vida, à liberdade e à felicidade e os governos só seriam legítimos, se conseguissem garantir esses atributos à nação. Entretanto, nas ocasiões em que foram originalmente estabelecidos, esses benefícios não contemplaram todas as pessoas, uma vez que foram engendrados em um contexto de naturalização da escravidão e da exclusão das mulheres. Esses direitos fundamentais foram aprimorados e reforçados no século XX, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, em resposta ao genocídio praticado pelos nazistas.

De acordo com Silva e Silva (2009, p. 49), “hoje a cidadania é apresentada como um processo de inclusão total, em que todos são cidadãos com direitos políticos, sociais e civis”. Com efeito, segundo Carvalho (2002, p. 9) a ideia de uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, seria uma quimera provavelmente inatingível, mas que teria servido de indicador dos padrões de cidadania em diferentes contextos.

O individualismo, incentivado pela sociedade de consumo e pelo neoliberalismo, seria um dos grandes obstáculos para a prática da cidadania, pois impediria as pessoas de se identificarem como parte de uma coletividade e de se preocuparem com o outro.

O direito à educação gratuita e de qualidade, em todos os níveis de escolaridade, é uma das manifestações da cidadania moderna, a ser garantido pelo Estado e demandado pela população. Políticas públicas de inclusão (como a Lei de Cotas) e permanência educacional (como o Pnaes) contribuem para assegurar a concretização desse benefício.

O conceito de “Classes sociais” é básico para a compreensão das políticas públicas. Na definição de Marx e Engels seria “um grupo social com uma função específica no processo produtivo. [...] As diferentes funções dão a cada classe interesses conflitantes, além de ideias e maneiras de agir diferentes”. (SILVA; SILVA, 2009, p. 63). Para que um grupo se tornasse classe, teria que ter consciência daquilo que o identificaria e de suas diferenças, se comparado a outros agrupamentos sociais. Como as classes sociais teriam interesses diferentes, isso poderia gerar conflitos, o que Marx e Engels chamaram de luta de classes, e que segundo eles, seria responsável pelas mudanças históricas ao longo do tempo. Eles se dedicaram a analisar com mais profundidade as classes sociais nas sociedades capitalistas e afirmaram que o proletariado do século XIX era a classe revolucionária por excelência. Já Max Weber enfatizava os valores e estilos de vida – e não o poder e o conflito, tal como fizeram Marx e Engels - ao formular seu modelo explicativo para as classes sociais.

Na sociedade brasileira, onde as diferenças entre as classes sociais são marcantes ao longo de toda a História do país, a adoção de políticas públicas inclusivas e que colaborem para a diminuição das desigualdades é de fundamental importância. As políticas educacionais implementadas durante a República tiveram papel contraditório e relevante, tanto no sentido de aprofundar as desigualdades no interior da sociedade brasileira, quanto de promover a justiça social.

Destaca-se também a palavra "Política" originada do grego *politiká*, que deriva de *polis* - cidade-estado da Grécia Antiga, centro das decisões e da participação do cidadão comum nos rumos que se queria dar ao cotidiano da cidade - e designa aquilo que é público. Para Aristóteles, assim como para os homens de sua época, a política era uma atividade ética que tinha a função pedagógica de transformar os homens em cidadãos e estaria vinculada ao conceito de democracia, que também é uma palavra de origem grega: a segunda parte (*cracia*) significa “poder” ou “governo”. Assim, autocracia é o governo de um homem só; aristocracia, governo dos *aristoi* (os melhores), isto é, da elite; democracia, governo do *demos*, do povo. A palavra *demos* teria diversos significados: poderia ser aplicada à totalidade dos cidadãos ou

aos grupos sociais mais pobres. Na Antiguidade, a participação política dos pobres, por vezes, era muito criticada, inclusive por filósofos como Platão:

A massa popular é assimilável por natureza a um animal escravo de suas paixões e de seus interesses passageiros, sensível à lisonja, inconstante em seus amores e seus ódios; confiar-lhe o poder é aceitar a tirania de um ser incapaz da menor reflexão e do menor rigor. Quanto às pretensas discussões na Assembleia, são apenas disputa, contrapondo opiniões subjetivas, inconsistentes, cujas contradições e lacunas traduzem bastante bem o seu caráter insuficiente. (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-KOUCHNER, 1990, p. 17).

O conceito atual de política é bem diferente: “[...] diz respeito, por um lado, à gestão dos negócios públicos e, por outro, às ações da sociedade civil a fim de ter suas reivindicações atendidas”. (SILVA; SILVA, 2009, p. 336)

O significado de política é bastante amplo e muda de acordo com o contexto social: para Maquiavel (século XVI), política tinha a ver com o Estado apenas; Karl Marx (século XIX), vinculou-a às classes sociais e suas contradições. No século XX esse conceito espalhou-se pelo cotidiano das pessoas, que se manifestaram por meio de protestos e de lutas sociais fora do âmbito do Estado. De acordo com Silva e Silva (2009, p. 337) “nos dias atuais, política pode ser uma ação organizada para atingir demandas sociais (educação, saúde, segurança, condições de trabalho etc.)”. No século XXI os partidos deixaram de ser o lócus privilegiado das ações políticas e estas passaram a ser praticadas por inúmeras entidades civis, tais como organizações não governamentais (Ongs), grupos ambientalistas, feministas etc.

Enfim, existem várias definições de política, dentre as quais se ressalta a forma de atuação de um governo em relação a certos aspectos sociais e econômicos que possuem interesse público.

Rua (2012, p. 15) defende que “[...] política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Para efeito desta pesquisa, o que interessa é a definição de um tipo específico de política, denominado “Política Pública”.

Enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica as “Políticas Públicas” surgiram nos Estados Unidos. Diferente da tradição europeia, “[...] a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (SOUZA, 2006, p. 21). Os norte-americanos de então, acreditavam que pelo fato de serem uma democracia estável, as ações governamentais poderiam ser analisadas e planejadas cientificamente.

De acordo com Souza (2006, p. 24) há várias definições de Políticas Públicas, sendo que elas se complementam, sem se sobreporem. Ela destaca, sinteticamente, algumas dessas definições: campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Uma das mais difundidas explicações diz que as decisões e análises sobre política pública implicariam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Assim, não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.

A utilização da política pública pelos governos como recurso para a tomada de decisões, se intensificou após a Guerra Fria (1945 a 1990), principalmente devido à valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências, conforme Souza (2006, p. 22). No Brasil, os estudos e debates sobre políticas públicas tiveram grande impulso e adquiriram uma centralidade a partir dos anos 1990, ressaltando as “responsabilidades e ações dos governos no campo social” (SILVA, 2008, p. 36).

As políticas públicas ganharam importância enquanto disciplina, tanto nos países ricos quanto nos pobres, devido aos seguintes fatores:

1. A adoção de políticas restritivas de gastos (ajuste fiscal; novas formas de gestão), especialmente nos países em desenvolvimento.
2. Políticas de ajuste fiscal substituem as políticas keynesianas (maior presença do Estado na economia e na garantia de direitos sociais) e são acompanhadas por restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.
3. Países em desenvolvimento, principalmente os da “América Latina, não conseguiram equacionar minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SILVA, 2008, p. 36).

Somente as políticas públicas não resolveriam os desafios citados, mas suas características e seus mecanismos de gestão poderiam contribuir para o enfrentamento - ou agravamento - dos problemas para os quais elas foram elaboradas.

De acordo com Bonetti (2012) o momento histórico vivido pela sociedade exerceria influência direta sobre as políticas públicas, que não seriam estáticas, mas estariam em constante reelaboração e poderiam ser consideradas como um conjunto de decisões de intervenção na realidade social.

As mudanças e permanências sociais resultariam do trabalho do homem, de sua práxis, do enfrentamento dos desafios que a realidade lhe apresentaria, segundo Freire (2014), ao responder aos desafios que partem do mundo, o homem criaria seu mundo: o mundo histórico cultural.

Supõe-se que a educação formal oferecida pelo IFTM possibilite ao aluno – sobretudo o de baixa renda - o acesso ao conhecimento sistematizado, o que lhe abriria caminho simultaneamente, para o mercado de trabalho, para a universidade e potencialmente, para a cidadania participativa.

O pressuposto considerado é o que está contido na teoria de Gramsci, conforme destacado por Monasta (2010), no qual a política – seja ela de iniciativa governamental ou a que está presente nas relações educacionais no interior da escola - teria a potencialidade de vencer os desafios da modernidade excludente, tradicional, impregnada de antagonismos e mantenedora de privilégios de certos grupos sociais, porque por meio dela seria possível construir uma democracia “de baixo para cima”, especialmente com a formação educacional dos grupos sociais menos favorecidos – do qual fazem parte os estudantes beneficiários da Assistência Estudantil.

Em relação à concepção de Educação Profissional e Tecnológica aqui utilizada, ela tem suas raízes estabelecidas na concepção gramsciana de politecnia, que por sua vez pauta-se no ideário marxista a respeito da educação que se pretendia que os jovens das classes operárias tivessem acesso. Na verdade, nas obras e escritos de Karl Marx, ele não explicitou ou apresentou um modelo educacional, mas apontou caminhos e sugestões sobre que tipo de educação poderia contribuir para diminuir ou acabar com as desigualdades sociais e com a exploração do trabalho, especialmente de crianças e jovens, no contexto do capitalismo do século XIX, no período da chamada Segunda Revolução Industrial¹¹. A “Educação politécnica” costuma ser associada à concepção marxista de educação, considerando trechos de suas obras, nos quais ele apresenta sugestões e faz críticas ao contexto trabalhista de sua época, por utilizarem mão de obra infante-juvenil nas indústrias, apenas como produto econômico, sem conectá-la com a educação. “[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combinem este trabalho produtivo com a educação.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 60).

¹¹ Conjunto de novos métodos, tecnologias, produtos fabricados e fontes de energia, que se expandiu por países da Europa, na segunda metade do século XIX. Os avanços tecnológicos proporcionaram conforto para a população das nações industrializadas e mais desenvolvidas tecnologicamente, mas, em contrapartida, deixou os países menos desenvolvidos – sobretudo os da África e da Ásia - dependentes dessas nações europeias, que também os exploraram por meio do Imperialismo ou Neocolonialismo.

De acordo com os autores, a classe que detinha o poder material era a mesma que também possuía os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Daí a necessidade da educação ser abrangente, desenvolvendo nos educandos – especialmente nos filhos dos operários - habilidades intelectuais, corporais e tecnológicas; ensinamentos referentes aos princípios gerais e científicos que embasariam o processo produtivo. Esta seria uma possibilidade de superação das desigualdades sociais por meio da educação.

Na visão marxista, para que o trabalho se tornasse um princípio educativo, a educação deveria ser obrigatória, pública e gratuita, com um mesmo padrão de qualidade para todas as crianças e jovens. A educação abrangente e integradora deveria ser combinada com a produção, a fim de se desfazer a cisão e o preconceito historicamente construídos entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e formar pessoas capazes de produzir, trabalhar e simultaneamente conhecer e usufruir da ciência, da arte e da tecnologia. Além disso, as práticas educativas não deveriam estar desvinculadas das demais práticas sociais.

Politecnicidade diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Ramos reforça esse conceito aplicado à Educação Profissional de nível médio:

Portanto, o ideário da politecnicidade buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (RAMOS, 2014, p. 38-39)

Kuenzer e Grabowski (2006, p. 298-299) também colocam em destaque o conceito de politecnicidade: “esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No Brasil o termo “politecnicidade” ou “educação politécnica” foi muito pouco utilizado ou estudado ao longo do século XX, segundo Rodrigues (2009), tendo sido reinserido de forma mais contundente no debate pedagógico nos anos de 1980, por Dermeval Saviani, que então oferecera uma disciplina sobre o tema no curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Para tanto, ele retorna aos pensadores originais – Marx e Engels, Gramsci - e deixa sua contribuição por meio de uma base teórica importante para ampliação desta discussão.

De acordo com Rodrigues (2009), após a promulgação da Constituição de 1988, com a abertura dos debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse tema teria vindo à tona novamente, e Saviani fora encarregado de produzir um texto a respeito, que seria apresentado como proposta de Lei Complementar. Entretanto, sua ideia seria apropriada e modificada pelo deputado Octavio Elísio (PSDB/MG), que apresentara o primeiro anteprojeto de lei da nova LDB, que seria aprovada em 1996, sem, contudo, incorporar a concepção marxista de politecnia. No debate e na legislação sobre educação, tem sido frequente – e indevido - o uso do termo “tecnologia” como sinônimo e substituto de politecnia, sendo inclusive, apropriado pelo discurso dominante.

Considerando o aspecto da visão marxista do trabalho como princípio educativo e da politecnia como descrita por Saviani (2003) e Ramos (2014), poderia ser feita uma associação com o perfil dos cursos técnicos integrados do IFTM, nos quais os estudantes têm acesso à educação abrangente, que lhes possibilitaria produzir, pesquisar, aprender uma profissão e usufruir da ciência, da arte e da técnica. Como salientado por Gramsci, as pessoas necessitariam ter acesso a elementos de caráter intelectual e cultural para que fossem capazes de construir suas convicções, de modo autônomo. Deste modo, estariam exercendo a *práxis* ou participação política. A escola e os professores teriam papel fundamental nesse processo, pois os conteúdos e ideias produzidos e divulgados por eles poderiam contribuir – ou não – para a construção da autonomia dos estudantes.

O aspecto da educação como promotora da autonomia e de transformações sociais também é ressaltado por Moacir Gadotti (1996, p. 83-84) ao se referir à obra de Paulo Freire, segundo a qual as sementes para uma sociedade mais inclusiva e menos desigual estaria na formação educacional autônoma do estudante. Para ele, seria possível engajar a educação nesse processo de conscientização e de movimento de massas, por meio do diálogo crítico, da fala e da convivência.

3.2. A Assistência Estudantil como iniciativa do Estado: um árduo percurso histórico

A fim de se construir uma visão histórica da política pública de Assistência Estudantil no Brasil, pesquisou-se o conjunto de leis, decretos e outros instrumentos jurídicos que lhes deram origem e sustentação, além de decisões governamentais e ações da sociedade civil, voltadas à assistência ao estudante.

Dutra e Santos enfatizam sobre a Assistência Estudantil:

Sua conformação está fortemente ligada às transformações sociopolíticas do país e a seus impactos na história da educação superior brasileira. De iniciativas pontuais e fragmentadas, restrita a instituições isoladas e escassos recursos, as discussões acerca da assistência ao estudante vão se tornando cada vez mais sistemáticas e complexas no decurso de sua trajetória até ganhar maior legitimidade na agenda do Governo e alcançar o status de política pública nos anos 2000. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 149 – 150).

Os quadros 3 e 4 resultam desta pesquisa exploratória de investigação das políticas públicas educacionais, especificamente aquelas relacionadas à permanência e à promoção do sucesso escolar dos estudantes - políticas de Assistência Estudantil - e de iniciativas da sociedade civil voltadas à assistência ao estudante.

Quadro 3 - A Assistência Estudantil como iniciativa do Estado

| A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) COMO INICIATIVA DO ESTADO | | | |
|--|---|---|--|
| DATA | LEI OU DECRETO/ CONTEÚDO | DETALHAMENTO | GOVERNO Contexto |
| 1928 (26/12) | Decreto n. 5.612 Casa do Estudante (em Paris). | Bolsa de moradia e manutenção a estudantes que cursavam universidade em Paris. O governo construiu o edifício, inclusive. Para jovens de famílias ricas. | Washington Luís Primeira República (República Velha) EPT em segundo plano |
| 1931 (11/04) | Decreto n. 19.850 Cria o Conselho Nacional de Educação | Art. 1º. Órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino. Art. 2º. Elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. | Getúlio Vargas (Era Vargas) Industrialização e autoritarismo Dualidade educacional AE apenas na teoria |
| 1931 (11/04) | Reforma Francisco Campos Decreto n. 19.851/1931 Lei orgânica do ES. Estatuto das Universidades Brasileiras | Fundo para fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e médica. | |
| 1931 (23/10) | Decreto n. 20.559 Repasse de valores doados pelo povo para entidade privada de estudantes | Repasse de valores oferecidos pelo povo para pagamento da dívida externa à Casa do Estudante do Brasil (entidade filantrópica privada), para aquisição da sede e manutenção. | Getúlio Vargas (Era Vargas) Industrialização e autoritarismo Dualidade educacional AE apenas na teoria |
| 1934 | Artigo n. 157 §2º | União, Estados e municípios constituiriam fundo orçamentário para auxiliar estudantes necessitados (com alimentação, bolsa de estudos, tratamento médico e dentário) | |
| 1946 | Constituição Art. 172 | AE obrigatória em cada sistema de ensino para garantir eficiência escolar aos mais necessitados. Pela primeira vez, a educação é concebida como direito de todos. | Eurico Gaspar Dutra Período Democrático Populismo Dualidade persiste |

| | | | |
|----------------|---|--|--|
| 1961 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/Lei n. 4.024 Art. 90 e 91 | AE passa a ser direito de todos os estudantes, e não somente uma ajuda. Assistência social escolar. | João Goulart Período Democrático Populismo Possibilidade de mudanças |
| 1964 09/11 | Lei n. 4.464 Lei Suplicy de Lacerda Retira a legitimidade da UNE | UNE passa a atuar na ilegalidade até o final dos anos 70. Proibição das atividades políticas; regulamentação (controle) das entidades estudantis. | Humberto de Alencar Castello Branco Ditadura Militar |
| 1967 | Constituição Art. 168 Igualdade de oportunidades educacionais | Ensino posterior ao primário seria gratuito para estudantes carentes, desde que tivessem bom desempenho acadêmico. A gratuidade poderia ser substituída por bolsas de estudo, e no caso do ensino superior, teria que ser reembolsada | AE suspensa: controle dos estudantes |
| 1972 | Decreto n. 69.927 Institui o Programa Bolsa de Trabalho | O estudante brasileiro deveria integrar-se ao processo de desenvolvimento econômico-social do país. Necessidade de dar organicidade aos diversos tipos de assistência outorgadas pelo Governo no plano geral de amparo ao estudante. Educação profissional para o mercado. | Emílio Garrastazu Médici Ditadura Militar AE suspensa: controle dos estudantes |
| Década de 1970 | Decreto n. 66.967 Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao MEC | Política de AE universitária em nível nacional, com ênfase em programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica. | Governos da Ditadura Militar AE suspensa: controle dos estudantes |
| 1988 | Constituição Art. 206 Igualdade de condições de acesso e permanência na escola | Criam-se as bases indiretas para a implementação da AE. | José Sarney Redemocratização UNE volta a atuar |
| Década de 1990 | LDB Amparo legal para a AE. Mesmo conteúdo do Art. 206. Política efetiva de AE. | Fazer com que os estudantes tenham acesso à AE, consigam permanecer na universidade e concluir seus cursos. Disputas de interesses. Esforço isolado de algumas instituições, em geral, insuficientes. Ações vistas como gastos adicionais, em um ambiente de restrição orçamentária. | Itamar Franco FHC Democracia Tendências neoliberais |
| 1996 20/12 | Lei n. 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Art. 71, inciso IV Desresponsabilização do Estado pelas despesas de manutenção da AE | Estado não arcaria com as despesas como programas de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica. Cenário neoliberal: limitação de recursos ao ES público; negação de provimento da AE. | FHC Neoliberalismo |
| 2001 09/01 | Lei n. 10.172 PNE | Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) AE é incluída como uma das metas do PNE a ser implementada nos próximos 10 anos. | |
| 2005 13/01 | Lei n. 11.096 Criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) | Concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) para que alunos de baixa renda fizessem cursos superiores nas instituições privadas. | Lúís Inácio Lula da Silva Coexistência do Neoliberalismo com Políticas Públicas inclusivas |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| 2007 24/04 | Decreto n. 6.096 Criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) | Art. 1º. Condições para ampliação do acesso e permanência no ES; Art. 2º. Necessidade de políticas de inclusão e de AE. | Luís Inácio Lula da Silva Coexistência do Neoliberalismo com Políticas Públicas inclusivas |
| 2007 12/12 | Portaria Normativa n. 39. Instituição do Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil) | Marco na história da luta pela AE no país; incorporação da pauta na agenda governamental. | |
| 2010 10/07 | Decreto-Lei n. 7.234 Criação do Pnaes AE passa de política de governo a política de Estado. Benefício estendido aos IFs. | Art. 1º: Ampliar as condições de permanência na ES pública federal. Art. 2º. Democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades na trajetória acadêmica; reduzir taxas de retenção e evasão; inclusão social pela educação. | |
| 2010/ 2012 | Portaria Normativa n. 2 (26/1/2010): institui Portaria Normativa nº 21 (5/11/12): regulamenta Sistema de Seleção Unificada (SISU) | Sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de ES ofertam vagas para candidatos participantes do ENEM. Estes podem optar por cursos fora de sua cidade, o que aumenta a demanda por AE, como garantia de permanência e conclusão dos cursos escolhidos. | Luís Inácio Lula da Silva/ Dilma Rousseff Coexistência do Neoliberalismo com Políticas Públicas inclusivas |
| 2012 29/08 | Lei n. 12.711 Regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 e pela Portaria Normativa n. 18/2012 do MEC. Lei de Cotas | Reserva de Vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No mínimo 50% das vagas da UFs e IFs para estudantes que tenham cursado todo o EM em escolas públicas e 50% dessas vagas para aqueles com RPC igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Crescia a demanda por AE. | Dilma Rousseff Coexistência do Neoliberalismo com Políticas Públicas inclusivas |
| | Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 AE é uma de suas metas | Funções da AE: expansão do ES brasileiro; redução das desigualdades étnico-raciais; ampliação do acesso e permanência de estudantes das escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, estudantes com deficiência ou superdotados no ES público. | |

Quadro elaborado a partir de Dutra e Santos (2017, p. 148 a 181) e de levantamento da legislação federal no site <http://www.planalto.gov.br>

Considerando-se a evolução temporal da legislação brasileira acerca da Assistência Estudantil e contextualizando historicamente cada etapa, pode-se inferir que a Assistência Estudantil foi mais ou menos incentivada - chegando a ser totalmente ignorada em alguns governos - entrou e saiu da pauta do governo, de acordo com as nuances da política, da economia e da mentalidade vigentes em cada cenário. Mas foi somente em 2010, pelo Decreto-Lei n. 7.234 (10/7/2010), que ocorreu a efetivação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), ocasião em que a assistência ao estudante em condições de vulnerabilidade social deixaria de configurar como política de governo e ganharia *status* de

política de Estado. Vale ressaltar o papel fundamental de entidades civis como a UNE, o Fonaprace e a Andifes, na luta e articulação de ações em prol da conquista deste direito social e da inclusão social por meio da educação.

3.3 A Assistência Estudantil na República Velha: a questão social era caso de polícia

A primeira determinação governamental que mencionou a Assistência Estudantil ocorreu em 1928, por iniciativa do governo de Washington Luís, em um período da República no qual a questão social, dentre elas a demanda por educação pública e gratuita para as classes mais pobres era considerada “caso de polícia”. Eram práticas políticas comuns daquela época a coerção e o controle da classe trabalhadora, especialmente quando esta se mobilizava e reagia perante a imensa desigualdade social à qual estava sujeita. Não causa surpresa, portanto, que a Assistência Estudantil proposta naquele contexto, visasse ao atendimento das necessidades de jovens das classes abastadas que faziam seus cursos universitários em Paris, na França (BRASIL, 1928). De acordo com Franco e Sauerbronn (1984), o governo teria autorizado (Decreto n. 5.612, de 26 de dezembro de 1928) a compra de terreno e patrocinado a construção do edifício em Paris, que seria chamado de “Casa do Estudante”, para que servisse de moradia a estes jovens. Além da estadia, teriam os custos de sua manutenção também garantidos pelo governo federal, pagos com recursos públicos, enquanto estivessem estudando na capital francesa.

Enquanto isso no Brasil, grande parte dos jovens das famílias mais pobres, não tinha acesso nem mesmo à educação básica, incluindo a alfabetização.

A educação se tornaria demanda prioritária das classes sociais hegemônicas – coronéis, cafeicultores e burguesia industrial – a ser utilizada convenientemente enquanto instrumento de poder sobre a classe trabalhadora.

O fortalecimento dos movimentos reivindicatórios das classes trabalhadoras por melhores condições de vida e pelo acesso à educação coincide com a insatisfação da burguesia industrial, frente ao Estado, com relação à socialização das perdas ocorridas no setor cafeeiro. Nesse clima de inquietação social e de conflito entre os grupos e classes sociais, a educação passa a ser um importante instrumento de hegemonia das classes em conflito. De um lado, estava em jogo a hegemonia das oligarquias rurais e, de outro, o estabelecimento de uma nova hegemonia sob o domínio da burguesia industrial em ascensão (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 59).

A classe trabalhadora também reivindicaria a educação, sobretudo a profissional, enquanto fonte de aperfeiçoamento de sua mão de obra, de melhoria de qualidade de vida e de ampliação da cidadania. No cenário de então, os distintos atores sociais possuíam diferentes concepções acerca da importância da educação e elaboravam suas demandas de acordo com seus interesses e conveniências, o que nem sempre coincidia com a necessidade de desenvolvimento do país ou com as demandas dos próprios trabalhadores.

3.4 A Era Vargas: populismo e Assistência Estudantil

O período conhecido como Era Vargas (1930-1945) caracterizou-se por algumas iniciativas de Assistência Estudantil voltadas ao ensino superior, etapa educacional na qual uma parcela ínfima da população tinha acesso. Segundo estudos do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPPS/USP) em pesquisa realizada por Sampaio (1991, p. 14) em 1940 (ainda na Era Vargas) havia no Brasil, 27.671 estudantes matriculados em cursos superiores. Esse número correspondia a 0,067% de uma população de 41.236.315 (IBGE) de brasileiros. As cifras demonstram um aspecto importante do período histórico assinalado: a elitização e o autoritarismo presentes na área educacional.

Economicamente, esse tempo ficou conhecido como o “período de substituição das importações¹²”, considerando a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, que funcionou como um dos fatores a justificar o Nacional Desenvolvimentismo defendido por Getúlio Vargas. O projeto educacional proposto pelo seu governo refletiria essa nova realidade econômica e política, na qual a educação passaria a compor a agenda governamental, tanto que fora criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931) e a escolarização passaria a ser vista como fator ou passaporte para a grandeza econômica da nação. (BRASIL, 1931a). Foi estabelecida a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, o que implicaria também no atendimento dos interesses da burguesia industrial, que precisava, cada vez mais, de mão de obra assalariada e alfabetizada.

¹² O governo Vargas começou a comprar o excedente de café do setor cafeeiro, somado com impostos sobre as exportações deste produto e a destruição do excedente, o que acarretou, gradativamente, a mudança do centro dinâmico da economia brasileira (da cafeicultura para a indústria). O processo de substituição de importações pode ser caracterizado por uma industrialização fechada, ou seja, voltada para dentro do país visando prioritariamente o mercado interno e dependente de políticas governamentais que protegessem a indústria nacional em relação aos seus concorrentes internacionais. (CORONEL, 2010).

Ainda em 1931, ocorreu a promulgação do Decreto n. 19.851, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual o Estado reconheceria a Assistência Estudantil, conforme consta em seu art. 108:

Art. 108. Para efetivar medidas de providência e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, afim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade. (BRASIL, 1931b).

Por meio deste decreto, foram regulamentadas ações de assistência aos estudantes de institutos de ensino superior, englobando a concessão de bolsas de estudo e de serviços de assistência médica e hospitalar.

A Constituição de 1934 incorporou, pela primeira vez, a Assistência Estudantil na legislação federal. No artigo 157, §2º desta Constituição, ficou estabelecido que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam realizar parcerias para constituir fundos educacionais destinados a “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica”. (BRASIL, 1934a).

Além da Lei Orgânica para o Ensino Superior, foram criadas Leis Orgânicas para o Ensino Secundário (1942), para o Ensino Industrial (1942) e para o Ensino Comercial (1943) e pouco depois do término deste período, em 1946, para o Ensino Primário e Agrícola (FRANCO; SAUERBRONN, 1984).

Ainda que Vargas tivesse atribuído privilégios à educação superior, se comparado aos demais níveis de escolarização, prevalecia o caráter autoritário e elitista de sua gestão, também nesta área, como sustentado por Sampaio:

As novas universidades [...] não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. [...] A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele. [...] preocupados com a formação de novas elites — os quadros para a transformação da economia e da burocracia estatal e da política que estava em curso, e dentro dos quais o Estado pretendia desempenhar um papel central (SAMPAIO, 1991, p. 12-13).

A Assistência Estudantil resumia-se a ações pontuais, permeadas por um certo populismo, tal como direcionar as doações (em dinheiro e objetos de valor) que a população havia feito para a diminuição da dívida externa, para a Casa do Estudante do Brasil, entidade

filantrópica privada que fora criada ainda na República Velha por iniciativa de estudantes de cursos superiores no Rio de Janeiro, e propagandear - inclusive no corpo da lei (Decreto n. 20.559, de 23/10/1931) - tal ato enquanto mérito ou incentivo do próprio governo em relação à educação.

Considerando que, no momento, a "Casa do Estudante do Brasil" é a iniciativa de filantropia privada que mais de perto consulta aos interesses da nacionalidade de vez que os seus fins abrangem as mais justas reivindicações da classe acadêmica, e concorrem de modo preponderante para a solução de um dos fundamentais problemas do país, cada vez mais confiante na formação das gerações vindouras. (BRASIL, 1931c).

É pertinente observar que as ações do governo em relação à Assistência Estudantil, não passaram de iniciativas isoladas, de caráter restrito e elitista e por isso, não teriam produzido efeito algum para as classes trabalhadoras. Se para elas, já era complicado e até inviável, o acesso à educação básica, pior e quase impossível seria, adentrar a universidade. Em sua retórica, o governo reconhecia que o setor educacional era problemático, mas justificava a manutenção da Casa do Estudante em Paris, como algo necessário à formação educacional das futuras gerações – das classes abastadas!

3.5 Populismo e modernização do Brasil: educação e Assistência Estudantil em segundo plano

Com o fim do Estado Novo, em 1945, teve início um período denominado Populista Desenvolvimentista, que perdurou até 1964 e no qual a sociedade brasileira passou por profundas transformações que deram ao país características mais modernas. Ares liberalizantes pareciam impregnar a Constituição de 1946, que tinha um caráter socialdemocrata, procurando equilibrar o compromisso com a burguesia, ansiosa por mudanças econômicas (fortalecimento do capitalismo industrial e protecionismo) que a favorecesse e as camadas populares, ávidas por uma participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política mais efetiva.

A influência de Getúlio Vargas não desaparecera, sendo o novo presidente, Eurico Gaspar Dutra, do mesmo grupo político do qual Vargas fazia parte e tivera seu apoio para ser eleito. O viés autoritário das ações governamentais permanecia, sob o pretexto de que a questão social e o desenvolvimento do país exigiam essa postura do Estado. Ainda assim, fato inédito foi a educação ter sido considerada como direito dos brasileiros e a Assistência

Estudantil se tornar obrigatória em todos os sistemas de ensino, conforme Artigo 172 da nova Constituição (BRASIL, 1946), passando a ser vista como elemento capaz de garantir a eficiência escolar dos mais necessitados. “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (BRASIL, 1946). Entretanto, apesar da previsão da lei, pouco se fez na prática, para a promoção e a implantação da Assistência Estudantil no período.

O ano de 1961, foi marcado, conforme definição de Franco e Sauerbronn (1984, p. 77), pela luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024, de 20/12/1961) e pela campanha da escola pública. Pela primeira vez, foi elaborada uma Lei Orgânica com o objetivo de estruturar o funcionamento da educação brasileira, para fornecer as bases conceituais e oferecer diretrizes quanto à trajetória e o resultado ao qual se pretendia chegar no âmbito educacional. Um dos subtítulos desta lei fazia menção exclusiva à “Assistência Social Escolar” e lhe atribuía a função universalizante de atender a todos os alunos que dela necessitassem, e não somente aos mais pobres. (BRASIL, 1961b).

Segundo Freitag (1978, p.77) “esse projeto, expressão das preocupações populistas do governo, procura corresponder a certas ambições das classes subalternas” (*apud* FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p.77), para os quais o governo teria propositalmente concedido benefícios, em comum acordo com a burguesia nacional, que era o grupo hegemônico no poder, a fim de contar com o apoio do povo contra as antigas oligarquias. A LDBEN de 1961 acabou incorporando parte do Projeto-de-lei denominado “Substitutivo Lacerda”, notadamente a que propunha a redução do controle dos governos sobre a educação, atribuindo-o à sociedade civil. Sugeria ainda que o Estado tivesse um papel secundário na educação e que esta poderia ser ofertada, em todos os níveis, tanto por instituições públicas quanto por instituições particulares, às quais poderiam ser escolhidas livremente pelos pais dos estudantes. Ora, como os pais das classes trabalhadoras haveriam de escolher a escola de seus filhos, se não contavam com recursos financeiros para pagar o ensino privado? Previa-se ainda que caberia ao governo federal financiar as instituições privadas, atribuindo a fiscalização das mesmas aos professores e diretores das próprias escolas. Foi exatamente esse aspecto que gerou inúmeros protestos, que culminariam com o “Manifesto dos Educadores”, que passou a defender veementemente, a educação pública e gratuita, sob a responsabilidade do Estado.

A LDBEN de 1961, apesar de contemplar uma das pautas reivindicatórias das classes populares (equivalência dos cursos profissionalizantes aos cursos secundários propedêuticos, enquanto etapa obrigatória para que os estudantes tivessem acesso ao ensino superior) por

meio da anulação formal da dualidade (ensino propedêutico para os ricos e EPT para os pobres) do ensino secundário que prevalecera até então, não deixou de ter uma marcação elitista, pois criou nessa etapa um obstáculo praticamente intransponível para os estudantes mais pobres, que não tinham condições financeiras para arcar com as despesas de continuarem os estudos. Fica demonstrado portanto, que a Assistência Estudantil não era exatamente um direito de todos os estudantes, como previsto na LDBEN, já que para se ter acesso a ela, era necessário antes, ingressar no ensino superior, o que excepcionalmente ocorreria com os estudantes das classes menos favorecidas. Ademais, em geral, a questão educacional não compunha a agenda dos presidentes populistas.

3.6 Ditadura militar: controle dos estudantes e esvaziamento da Assistência Estudantil

Em novembro de 1964, no primeiro ano de vigência da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, foi promulgada a Lei n. 4.464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que retirava a legitimidade da União Nacional dos Estudantes (UNE), cujo papel fora fundamental na apresentação das reivindicações desse grupo, principalmente em relação à Assistência Estudantil (BRASIL, 1964). As entidades estudantis ficaram impossibilitadas de exercer atividades políticas, devendo se sujeitar ao controle e fiscalização por parte do Estado. O período inaugurado na década de 1960 e que inclui a Ditadura Militar, caracterizou-se pela intensificação da internacionalização da economia e por uma tendência tecnicista na educação, que propunha um sistema educacional baseado na racionalidade, na eficiência e na produtividade, tal qual o padrão desenvolvido no interior de uma fábrica de modelo taylorista.

Em 1972 foi instituído (Decreto nº 69.927, de 13/1/1972) o “Programa Bolsa de Trabalho”, que estabelecia em seu Artigo 2º: “proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares [...]” (BRASIL, 1972). O intuito era desenvolver no estudante a capacidade de se adequar ao processo de desenvolvimento econômico-social do país, ou seja, a educação estaria voltada para o mercado e não para a cidadania.

Ainda nesse período, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao MEC, para dar uma certa organicidade à política de Assistência Estudantil universitária em nível nacional, com ênfase em programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica. Houve a expedição de vários Atos Institucionais (AIs), com prevalência sobre as normas constitucionais. Sob o pretexto de acabar com os exames

admissionais no final da última série do ensino primário, unificou-se o Ensino Primário com o Ginásial e todo o Ensino Médio (então chamado de Segundo Grau) passou a ser, obrigatoriamente, profissionalizante. Assim, a questão maior que se apresenta acerca desta etapa, diz respeito à substituição da formação básica pela formação técnica, como se a função desta modalidade de ensino fosse solucionar os problemas de outras áreas, como a carência de mão de obra para a indústria e para a construção civil, e ainda, garantir o desenvolvimento educacional do país.

Nos anos de 1970, com a crise no capitalismo, o Estado-Nação deixa de fornecer serviços públicos antes vistos como conquistas e direitos sociais, como o de formação humana e se coloca a serviço do capitalismo financeiro mundial e da lógica da “[...] acumulação flexível (mercado crescente com mão de obra decrescente e redução do custeio social da reprodução da força de trabalho) [...]”. (LIMA, 2012, p. 76 - 77) possibilitada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais no processo produtivo.

Segundo Lima (2012), a mercantilização da formação humana poderia ser constatada pelas seguintes situações:

- Fragmentação e desarticulação do currículo: com o aligeiramento do tempo de formação e o desprezo dos vínculos entre formação geral e específica;
- Esvaziamento da presença do Estado, que simularia a criação de direitos já existentes, substituindo-os pela meritocracia financiada por dinheiro público aplicado em bolsas de estudos em instituições privadas.

Outrossim, o contexto da ditadura militar não permitiu avanços na Assistência Estudantil, porquanto o governo era avesso ao grupo dos estudantes que, em diversas ocasiões se mobilizou e se contrapôs ao regime militar.

3.7 A democracia está de volta: Assistência Estudantil na agenda do governo

A promulgação da Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã – é marco essencial no processo de inserção do tema Assistência Estudantil na agenda governamental, pois confere o embasamento necessário à futura implementação de políticas públicas nesta área, ao salientar em seu Artigo 206, a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os alunos. Também ficou estabelecido que o Estado deveria garantir

“atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 1988).

Diversos autores salientam que na década de 1990 as políticas públicas brasileiras foram referenciadas pelo neoliberalismo (CARINHATO, 2008; BENDRATH, GOMES, 2010; DURHAM, 2010; HERMIDA, 2012). Esse contexto teve início na gestão do presidente Fernando Collor de Mello e se intensificou na de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na qual agências multilaterais ou organismos internacionais, tais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) exerceriam influência ou definiriam as políticas públicas no Brasil. Em uma conjuntura de crise do capitalismo – e supostamente dos sistemas educacionais - com o esgotamento do modelo de produção fordista/taylorista, ocorreria a substituição deste, pelo modelo de acumulação flexível ou toyotismo, alternativa que subentendia a reforma administrativa do Estado, incluindo a reforma educacional, apontada como indispensável, urgente e devendo se orientar pela cartilha neoliberal.

A crise da educação, na perspectiva neoliberal, seria causada pela forma de regulação praticada pelo Estado do século XX. Para que a política educacional funcionasse adequadamente bastaria se orientar pelas regras do mercado; tanto as escolas públicas quanto as privadas deveriam adotar o paradigma da qualidade total utilizado pelas empresas.

A proposta era que o governo intervisse minimamente na economia e em outras instâncias da sociedade, abdicando de sua atribuição de provedor ou financiador de políticas públicas, até mesmo as educacionais, cabendo a ele tão somente o papel fiscalizador ou avaliador, visando ao resultado final do processo educativo.

Ainda que houvesse o amparo legal para a implementação da Assistência Estudantil como instrumento de garantia de permanência e conclusão dos estudantes nos cursos superiores, o cenário da época resumiu-se a disputas de interesses e esforços isolados de algumas instituições, que em geral se configuravam como insuficientes. Ações de Assistência Estudantil eram interpretadas como gastos adicionais, em um ambiente de restrição orçamentária, o que ficaria claro na Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em seu Artigo 71, inciso IV, que desresponsabilizava o Estado pelas despesas de manutenção da Assistência Estudantil e diminuía os recursos destinados ao Ensino Superior público: “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. (BRASIL,

1996). Na teoria, continuaria valendo o que já fora mencionado na Constituição de 1988 quanto à Assistência Estudantil e sua importância na manutenção do estudante na escola, porém, de fato, a responsabilidade pelos custos do programa caberia às instituições de ensino e não ao Estado.

Ainda no governo de FHC, em janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE).

A aprovação da nova LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001), portanto, vai apresentar uma estreita relação com as recomendações do Banco Mundial, sobretudo em relação às ações que se configuram em torno da educação superior. Essas ações abrem possibilidade para uma maior descentralização e autonomia das instituições de ensino e reiteram, no caso do ensino universitário, o rompimento com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 35).

De acordo com Azevedo (1997, p. 3) “a teoria liberal foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política” (*apud* SOUZA, 2009).

Nas estratégias neoliberais dos governos, a educação seria meio, elemento chave para as políticas de mercado. Contudo, isso não significaria que a intenção do Estado fosse posicionar a educação em lugar privilegiado nas políticas governamentais, como um fim em si mesmo; nem tampouco, que planejasse fomentar a qualidade educacional visando à promoção da cidadania.

3.8 Governos Lula e Dilma: rupturas e permanências na Assistência Estudantil

A administração de Luiz Inácio Lula da Silva ficou conhecida, principalmente, pela promoção de políticas públicas voltadas às classes mais baixas. De acordo com Oliveira (2009), algumas dessas políticas se basearam em parcerias diretas com municípios e escolas, sem a mediação dos estados. Esta teria sido uma forma inovadora de gerir as políticas públicas e sociais, modelo que já vinha sendo aplicado desde o governo de FHC. No primeiro mandato de Lula não houve uma política regular, específica, que se contrapusesse aos projetos educacionais de FHC, ocorrendo mais permanências que rupturas. Foram poucas ações efetivas e uma grande diversidade de programas sociais, para atender sobretudo, a uma parcela da população considerada a mais vulnerável.

De qualquer modo, em seu segundo mandato, tem-se a criação e/ou implementação de vários programas, direta ou indiretamente vinculados à Assistência Estudantil:

1. A criação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), em 24/04/2007, que previa a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior e para tanto, a necessidade de inclusão e de Assistência Estudantil. (BRASIL, 2007d).
2. A instituição do Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil), em 12/12/2007, representando um marco importante na história da luta pela Assistência Estudantil no país, quando finalmente, ocorreria a incorporação dessa pauta na agenda governamental. Neste estágio, o Programa ainda permaneceria como previsão da lei, sem implementação efetiva. O Pnaes teria sido gestado a partir de uma discussão entre o Fonaprace e o MEC e devido às lutas estudantis. Conforme Dutra e Santos (2017, p. 156): “Este foi um grande marco na história da luta pela Assistência Estudantil no país, constituindo-se uma importante conquista para aqueles que batalharam pela incorporação dessa pauta na agenda governamental”.
3. A efetivação do Pnaes, em 10/07/2010, fazendo com que a Assistência Estudantil passasse de política de governo a política de Estado. Por se tratar do foco central desta pesquisa, apresentaremos de forma mais detalhada os aspectos relevantes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, conforme Brasil (2010). A execução desta política pública coube ao MEC e o programa teve por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, oferecendo ajuda de custo aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais. Como já pautado anteriormente neste trabalho, o aumento da inclusão de jovens com esse perfil nas universidades foi possível graças a uma série de políticas públicas que propiciaram processos seletivos em grande escala, como o Enem; devido à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e das universidades federais; graças à Lei de Cotas e ao Sisu.

Em seu Artigo 2º, o Pnaes estabelece os seguintes objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

O Artigo 3º explicita que o programa deveria ser implementado de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão e previa o desenvolvimento de diferentes ações de Assistência Estudantil, como auxílio moradia, transporte, alimentação, creche, inclusão digital, apoio pedagógico, esporte e cultura e atendimento a estudantes com necessidades especiais.

O parágrafo único do Artigo 4º deixava claro que:

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

Foi dada autonomia para que cada Instituição Federal organizasse os parâmetros de seleção dos estudantes aptos a participarem do Pnaes, obedecendo aos critérios estabelecidos na lei, quais sejam, que o candidato fosse, prioritariamente, oriundo da rede pública de educação e que possuísse renda familiar per capita de até um e meio salário mínimo. Caberia, ainda, à instituição, realizar o acompanhamento e avaliação do Pnaes, assim como fornecer todas as informações solicitadas pelo MEC a respeito da execução institucional do programa.

No ano de 2012, os benefícios da Assistência Estudantil garantidos aos estudantes dos cursos superiores das universidades e Institutos Federais, seriam estendidos também, aos alunos dos cursos técnicos da rede federal.

4. A instituição (26/1/2010) e regulamentação (5/11/2012) do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de Ensino Superior ofertariam vagas para candidatos participantes do Enem. Estes poderiam optar por cursos fora de sua cidade, o que aumentaria a demanda por Assistência Estudantil, como garantia de permanência e conclusão dos cursos escolhidos.

Na gestão de Dilma Rousseff foram lançadas outras políticas que guardam relação com a Assistência Estudantil:

1. Lei de Cotas (Lei n. 12.711, de 29/8/2012): regulamentação da lei que previa reserva de vagas para ingresso nas universidades federais (UFs) e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (IFs). No mínimo 50% das vagas seriam destinadas a estudantes que tivessem cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas e 50% dessas vagas para aqueles com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. (BRASIL, 2012d). Com isso, houve uma ampliação da demanda por Assistência Estudantil, a fim de atender esse novo grupo de universitários provenientes das camadas populares.
2. Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para a década de 2014 a 2024, no qual a Assistência Estudantil era uma das metas importantes, com vistas à expansão do ensino superior público no Brasil, redução das desigualdades étnico-raciais e ampliação do acesso e permanência de estudantes das escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, estudantes com deficiência ou superdotados, no ensino superior público. (BRASIL, 2014).

Fica evidente, portanto, a impossibilidade de desvincular a questão educacional da desigualdade social no Brasil, até mesmo enquanto herança histórica na formação do país. A baixa escolaridade das gerações anteriores constitui fato importante na explicação do baixo desempenho escolar das gerações atuais e da persistência das desigualdades. Portanto, seria fundamental que:

“As políticas destinadas à promoção de distribuição de renda mais democrática devem contemplar a educação, mas, sobretudo, a criação de manutenção de empregos. As pressões sobre a escola são maiores quanto menos a sociedade é capaz de desenvolver outras formas de distribuição de posições sociais”. (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Ainda que a educação seja considerada um direito de todos os cidadãos brasileiros, registrado em inúmeros dispositivos jurídicos ao longo do período republicano, a prática tem sido muito diversa. Sobre isso, afirma Gadotti (1981, p. 5): “As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular”.

Em inúmeras ocasiões ao longo da República, o Estado brasileiro favoreceu os interesses capitalistas e de grupos privilegiados com mentalidade arcaica, que se utilizaram de uma falsa retórica progressista e comprometida com as questões sociais. No entanto, têm persistido as injustiças sociais e a posição subalterna de grande parte dos brasileiros ao longo da História, para os quais é negado o acesso a uma educação pública e de qualidade, que poderia representar um dos caminhos possíveis para uma vida mais digna e para o desenvolvimento do país.

Para que as políticas públicas educacionais contemplem critérios como justiça e igualdade social, equidade e desenvolvimento econômico, faz-se imperativa a mudança de mentalidade dos grupos que detêm o poder no país, inclusive os que compõem o Estado. Além disso, é fundamental que a comunidade acadêmica, em especial os docentes, participem e estejam atentos às propostas de políticas públicas feitas pelo governo. Segundo Silva (2008) políticas públicas que incorporem um viés histórico e que considerem as contradições inerentes à sociedade republicana brasileira, seriam essenciais para despertar na comunidade educacional a consciência da importância de sua participação na elaboração de estudos de políticas públicas para a educação. Do mesmo modo, no empenho docente em exigir dos governos a elaboração de políticas públicas que não visassem apenas os interesses dos grupos de poder, mas que fossem capazes de promover melhorias na educação do país e por conseguinte, de abrir caminhos para a promoção da justiça e do bem-estar social.

Embora haja críticas aos governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff quanto à atuação de ambos no campo educacional, considera-se que, ocorreram avanços importantes na educação, especialmente se comparados aos governos anteriores. Houve a implementação de inúmeras políticas públicas que contribuíram para democratizar o acesso e garantir a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior, inclui-se aqui o Pnaes; para ampliar os recursos destinados à educação básica; para expandir e aperfeiçoar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e para incentivar a formação e valorizar a carreira docente.

3.9 A Assistência Estudantil como iniciativa da sociedade civil

O quadro seguinte demonstra o processo histórico de mobilização da sociedade civil em torno da reivindicação pela Assistência Estudantil e a apresentação dessa pauta a sucessivos governos, até sua incorporação na agenda do Estado.

Quadro 4 - Assistência Estudantil como iniciativa da sociedade civil

| ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) COMO INICIATIVA DA SOCIEDADE CIVIL | | | |
|--|--|--|--|
| QUANDO? | O QUÊ? | COMO? PROPOSTA | INICIATIVA |
| 1929 (13/08/1929) República Velha | Casa do Estudante do Brasil (Rio de Janeiro) | Primeira entidade estudantil de âmbito nacional. Assistência social aos estudantes; promoção, difusão e intercâmbio de obras e atividades culturais. | Estudantes universitários de todas as escolas superiores do Rio de Janeiro; representantes das escolas Naval e Militar. |
| 1938 Estado Novo Getúlio Vargas | União Nacional dos Estudantes (UNE) | Entidade representativa dos estudantes de todas as escolas superiores do país. | “Evolução” da antiga Casa do Estudante do Brasil. Estudantes de diversos cursos superiores. |
| Início dos anos 60 Democracia Governos Populistas | Movimento em Prol da Reforma Universitária | Reforma Universitária, sendo a AE uma das principais bandeiras de luta. | Estudantes (UNE – União Nacional dos Estudantes), intelectuais e comunidade acadêmica. |
| 1976 Ditadura militar | 1º Encontro de Casas de Estudantes | Moradias estudantis. | Estudantes (UNE) |
| 1987 Redemocratização do país | Criação do Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-Reitores, de Assuntos Comunitários e Estudantis) | Discutir, elaborar e propor ao MEC, a política de promoção e apoio ao estudante. Política de AE para garantir acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES. Universidade pública, gratuita e de qualidade. | Pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IES públicas do Brasil. |
| Início década de 1990 1997, 2004 e 2011 Democracia Neoliberalismo | Elaboração de pesquisa para traçar o “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES” | Obter dados confiáveis que pudessem embasar futuras políticas públicas (PP) de AE. Levantamento das principais necessidades dos estudantes para que as IFES implantassem programas de AE. | Fonaprace |
| 2001 4 de abril | 1º Plano Nacional de Assistência Estudantil | Diretrizes para a definição de programas e projetos; áreas estratégicas para atuação da AE nos IFES; demonstrar para o governo a necessidade de recursos (verbas específicas para AE na matriz orçamentária do MEC). | Fonaprace |
| 2007 | 2º Plano Nacional de Assistência Estudantil | Início de discussões junto ao MEC que deu origem ao Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil). Proposta de universalização da AE, voltada para a formação ética e cidadã dos estudantes, não só dos mais pobres. | Fonaprace |
| 2010 10 de julho | Implantação do Pnaes (Decreto-Lei n. 7.234) | Resultado das lutas progressas de entidades civis: AE passa de política de governo a política de Estado. | Fonaprace, Andifes, UNE |
| 2014 | Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 | AE é uma de suas metas. Participação das entidades civis no direcionamento das PP. | Fonaprace, Andifes, UNE |

Fonte: Elaboração própria – 2017. Baseado em Dutra e Santos (2017, p. 148 a 181) e nos sites www.fonaprace.andifes.org.br e www.une.org.br

Ao longo do período republicano houve várias iniciativas da sociedade civil com vistas a promover a assistência a estudantes. A primeira entidade com alcance nacional, visando a assistência social a este grupo e a promoção, difusão e intercâmbio de obras e atividades culturais, foi a Casa do Estudante do Brasil, fundada em 13 de agosto de 1929. Ela fora criada por um grupo de estudantes universitários das escolas superiores do Rio de Janeiro (então capital do Brasil), em parceria com estudantes das academias Naval e Militar. Receberam recursos do governo Vargas e do MEC e ofereciam serviços como atendimento médico e matrículas gratuitas ou com desconto, além de serviços de correspondência com estudantes brasileiros e estrangeiros e atividades culturais variadas.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), foi criada em 1938, a partir da conversão da Casa do Estudante do Brasil, que realizou em agosto de 1937, o 1º Conselho Nacional dos Estudantes, de acordo com Dutra e Santos (2017, p. 151). Ao mesmo tempo, a antiga organização estudantil “precisava se transformar em entidade representativa dos estudantes de todas as escolas superiores do país”, conforme Luís Antônio Cunha (2009), a fim de representar o Brasil na *Confédération Internationale des Étudiants*, com sede em Bruxelas. Apesar de se alinhar aos interesses do Estado Novo, na ocasião de sua criação, a UNE viria a se tornar a entidade máxima de representação e participação política dos discentes no cenário brasileiro, e da luta em prol da Assistência Estudantil.

Na década de 1960, o “Movimento pela Reforma Universitária”, do qual participaram estudantes, servidores das universidades e intelectuais, reivindicava sobretudo, a democratização da universidade e da sociedade. Nesse contexto, a Assistência Estudantil se tornaria uma de suas mais importantes bandeiras de luta, porém, ainda não seria dessa vez que ela cumpriria a contento a sua função de manutenção dos estudantes nas universidades, devido ao seu alcance bastante restrito.

Com o início da ditadura militar em 1964, a UNE foi colocada na ilegalidade e o governo passou a controlar e a intervir no movimento estudantil. Neste período a Assistência Estudantil não obteve avanços significativos, como já dito anteriormente, pois o regime perseguia e controlava os estudantes, tidos como inimigos do Estado.

A década de 1980 foi marcada por uma crise econômica importante, que se aprofundou e foi responsável pelo comprometimento da credibilidade do regime militar, iniciando assim, um processo de redemocratização do país. Apesar dos poucos avanços na Assistência Estudantil nesta fase, em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) O fórum defendia a construção de uma “Universidade pública, gratuita e de qualidade” (FONAPRACE, 1993, p. 60). Outro objetivo

fundamental foi o de fortalecer as políticas de Assistência Estudantil das universidades federais.

De fato, a partir da criação deste fórum, houve avanços significativos na área; pode-se dizer que foi um divisor de águas na história da política de Assistência Estudantil. A entidade realizou importantes pesquisas, a partir de 1995, com a finalidade de traçar um Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior, que serviria para fundamentar ações e demandas junto ao governo e futuras políticas públicas de Assistência Estudantil, capazes de criar condições de permanência e êxito dos discentes nos cursos superiores. Segundo Dutra e Santos (2017, p. 155), as informações levantadas por estas pesquisas desmistificaram a ideia de que nas universidades públicas só havia estudantes das classes abastadas, e que por isso, estas instituições não deveriam receber recursos do governo federal e tampouco, serem gratuitas.

Estes levantamentos feitos pelo Fonaprace foram tão importantes, que a partir deles, também seria elaborado o “Plano Nacional de Assistência Estudantil”, cuja versão final foi encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 4 de abril de 2001 e serviu de fundamentação para todas as demais ações relativas à Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Plano trazia diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos, apontava as áreas estratégicas a partir das quais a AE poderia ser desenvolvida nas IFES, além de demonstrar aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a AE nas IFES. Solicitava-se que verbas específicas fossem destinadas para esse fim na matriz orçamentária anual do MEC. (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 155 – 156).

Como já apresentado no tópico anterior, o ano de 2007 foi determinante para a efetivação da política pública de Assistência Estudantil, por meio de duas ações governamentais: a criação do Reuni (Lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007) e a instituição do Pnaes (Lei n. 7.234, de 10 de julho de 2007), considerado um marco na história da luta pela Assistência Estudantil no país. Finalmente, aconteceria a incorporação desta pauta na agenda governamental, mas apenas em 2010, é que ocorreria o início da vigência desta política pública, então como política de Estado, e como resultado também, das lutas progressas de entidades civis, como a UNE, o Fonaprace e a Andifes. Em 2014, a temática Assistência Estudantil seria componente importante do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A Assistência Estudantil em seu percurso histórico, mescla-se com a história da universidade brasileira e, ao longo do tempo, foi ganhando importância, especialmente no século XXI, em que políticas públicas democratizaram o acesso ao ensino superior, mas não conseguiram ainda, minimizar as desigualdades sociais no país.

A partir do ano de 2016 os recursos do Pnaes sofreram uma gradual redução, em um cenário em que 66,19% dos alunos das Universidades Federais eram provenientes de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo, segundo pesquisa realizada pela Andifes em 2016. Revelou-se que houve um aumento de 50% no acesso desses jovens ao ensino público superior em relação à pesquisa feita em 2010. Naquele ano, o percentual de alunos vindos de famílias desta faixa de renda era de apenas 44%. Em vista disso, ficaria patente o aumento da diversidade de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas Universidades Federais, o que seria indicativo de uma ampliação e efetivação da cidadania, demonstrando a importância fundamental do Pnaes para assegurar a permanência destes alunos na universidade.

CAPÍTULO 4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFTM

A intenção deste capítulo é demonstrar aspectos da efetivação da política pública de Assistência Estudantil no IFTM, que será brevemente caracterizado a seguir:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada 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. [...] O Instituto tem como finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (IFTM, 2016d, p. 9-10).

Assim como os demais Institutos Federais, o IFTM oferta cursos que vão do Ensino Médio/Técnico, passando pelo superior, até a pós-graduação *lato sensu* e, *stricto sensu*. O IFTM também atua na Educação a Distância, que tem representado a extensão do benefício educacional para um número maior de pessoas que não poderia estudar de modo presencial. O *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico é um dos nove *campi* do IFTM e foi criado pela Resolução n. 58 de 26 de setembro de 2014, estando localizado em área doada pela Prefeitura Municipal de Uberaba.

O município de Uberaba situa-se na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais e é considerado de porte médio, com população estimada, em 2019, em cerca de 333.783 habitantes (IBGE, 2017). Uberaba é uma cidade-polo de uma microrregião composta por aproximadamente trinta e dois municípios. Segundo Gomes (2016, p. 526-528) na última década houve uma consolidação do setor agroindustrial, com a instalação de fábricas de insumos agrícolas e de outros ramos como a empresa Black & Decker, antes instalada na região metropolitana de São Paulo. Dados de 2013 apontavam que em um total de 91.874 trabalhadores empregados no município, 46,1% atuavam no setor de serviços; 22,3% no comércio; 17,8% na indústria (cujas médias salariais eram as mais altas, se comparadas às médias dos demais setores econômicos); 9,2% na construção civil e 4,5% no setor agropecuário. Em relação ao PIB (dados de 2010), o principal setor que contribui com esse indicador é o de serviços (e comércio), com 52,65%; em seguida, a indústria, com 27,49%; a agropecuária representava não mais que 6,99% do PIB municipal. Constata-se, portanto, que a

tão propalada vocação para a pecuária, atribuída como característica marcante de Uberaba desde que ela existe como município, não passa de tradição, sem respaldo na economia local, tanto em termos de geração de renda, como na disponibilização de postos de trabalho.

Em relação aos quesitos trabalho e rendimento no município, dados do IBGE indicavam:

Em 2017, o salário médio mensal era de 2.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 30.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 32 de 853 e 38 de 853, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 421 de 5570 e 476 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 27.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 830 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 5090 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (BRASIL, 2017a).

Ao interpretar esses dados verifica-se que a referência “média de salários” não é apropriada para demonstrar o perfil salarial da população de Uberaba, uma vez que não revela a concentração de renda. Além disso, o mesmo conjunto de dados nos informa que quase 30% das famílias possui renda per capita de cerca de 0,5 salário mínimo. Se for feito um ranqueamento considerando o primeiro parâmetro, Uberaba ficaria classificada em posição muito superior, no estado e no país, do que se for considerado o referencial da renda per capita por domicílio.

Uberaba tem destaque como polo educacional da região, e possui, de acordo com dados da gestão municipal (UBERABA, 2017), duas escolas federais – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e IFTM -; trinta e nove escolas estaduais; trinta e quatro escolas municipais; quinze Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei) e cinquenta e seis escolas privadas, incluindo universidades. Em 2018 havia na cidade, onze instituições que ofertavam cursos superiores, sendo uma delas o IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, além de dez instituições de Educação Profissional, sendo que três eram da rede federal – nas quais se ofertavam cursos profissionalizantes de nível médio – como o *campus* pesquisado, e cinco delas pertenciam ao “Sistema S”. Quanto às matrículas em estabelecimentos de ensino em Uberaba, no ano de 2018 (IBGE), tem-se: cerca de 7 mil na pré-escola; 37 mil no ensino fundamental e 11 mil no nível médio. Não há dados de 2018 para o ensino superior.

Diante deste cenário, há um campo propício a ser explorado para que o IFTM cumpra sua função social de contribuir para a atenuação da desigualdade social no município, ainda que se disponibilize uma quantidade de vagas pequena nos cursos técnicos integrados de nível

médio, se comparada às vagas ofertadas no ensino médio pela rede estadual. Entretanto, o alcance restrito na área de ensino, não impede que sejam desenvolvidas atividades de extensão e pesquisa que beneficiem a população mais carente de Uberaba. E de qualquer modo, considerando que 50% das vagas ofertadas na instituição se destinam aos candidatos provenientes da escola pública, a Assistência Estudantil cumpriria um papel fundamental para garantir a permanência dos estudantes de baixa renda nos cursos da escola.

Neste capítulo elaborou-se um quadro sintético, contendo um roteiro histórico das publicações de regulamentos e portarias emitidos pelo IFTM, referentes à Assistência Estudantil.

Em seguida, e este é o objetivo geral deste estudo, será apresentada a investigação que relaciona o desempenho acadêmico dos alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, beneficiários da Assistência Estudantil entre os anos de 2012 e 2017, com o fato de participarem do Pnaes. Além de se averiguar de que modo esse benefício influenciou na permanência desses estudantes na escola.

4.1 Por que pesquisar o tema Assistência Estudantil para alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio?

Referente às temáticas principais vinculadas à Assistência Estudantil e abordadas em levantamento feito no Ibict – indicado na introdução desta pesquisa - os dados inventariados demonstram que o assunto Assistência Estudantil ainda carece de uma investigação mais aprofundada no que tange à sua aplicabilidade à Educação Profissional e Tecnológica, em especial à modalidade Integrada ao Ensino Médio praticada nos Institutos Federais, que se considera ser uma referência importante de Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade, que deveria ser ampliada e adotada nas escolas públicas de nível médio em todo o Brasil. Além disso, em meros 5% das pesquisas investigadas se pretendeu averiguar de que forma a Assistência Estudantil impactava sobre o desempenho acadêmico ou sobre o rendimento escolar dos estudantes, ensejando, portanto, novas possibilidades de análise e de contribuição para a modesta literatura sob esse enfoque, conforme demonstrado na Introdução.

Ainda, de acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM, pela Coordenação do curso investigado e por estudo elaborado pela “Comissão Institucional de Permanência e Êxito” (cujo objetivo é acompanhar os indicadores

de conclusão, permanência, retenção e evasão das turmas), inferiu-se que o índice de evasão do curso pesquisado não ultrapassava os 3%. A evasão aconteceria com maior frequência na primeira série do curso, sendo que nas séries seguintes (2º e 3º anos) haveria uma estabilidade do número de alunos matriculados. Assim sendo, julga-se dispensável pesquisar a eficiência da política pública de Assistência Estudantil quanto ao propósito de reduzir as taxas de evasão, diante do baixo índice apurado. Ademais, seria necessário verificar se os alunos evadidos tiveram acesso ao programa de Assistência Estudantil.

Pressupõe-se que a participação no Programa de Assistência Estudantil enquanto beneficiário, desenvolve no discente a consciência acerca dos valores da cidadania, desde o início do processo de seleção, o que lhe impõe uma mobilização e de sua respectiva família, para cumprir as exigências do edital, até o momento em que é contemplado e precisa atender aos requisitos do Pnaes para conseguir receber o valor do benefício. Mais do que uma dependência, cria-se uma responsabilidade e um compromisso, perante a escola e a sociedade, pois o estudante precisa corresponder à expectativa que a família, a instituição e indiretamente, o governo lhes depositaram. Ou seja, é necessário que ele tenha um compromisso com sua vida escolar, frequentando regularmente a escola e desenvolvendo uma estabilidade no interior da instituição a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos e sua cidadania.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. [...], faz dele um ser “fora” de seu tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (FREIRE, 2014, p. 7-8).

Freire (2014) salienta que em países de economia dependente como os da América Latina, incluindo o Brasil, surgiriam inúmeras dificuldades à concretização de uma educação libertadora e crítica, que fosse capaz de motivar tal reflexão, pois seria comum importar modelos de soluções, até mesmo educacionais, que poderiam não funcionar no país e ainda, acabariam promovendo a inibição da criatividade, a ausência de reflexão, a alienação e a frustração. Esse contexto geraria um círculo vicioso no qual as pessoas conseguiriam ver as coisas apenas de modo superficial e perderiam a força para transformar a realidade, fazendo com que se reproduzissem sociedades servis, não tecnológicas, mantenedoras dos interesses das elites e alienadas, imitadoras passivas de outra cultura, e por isso, sociedades-objetos.

Na medida em que o sujeito aprofundasse sua reflexão crítica, maior seria seu compromisso com o mundo e com as pessoas e assim, proporcionalmente, maior seria sua criatividade e seu poder de decisão. Os resultados seriam mais favoráveis se ele soubesse se apropriar dos temas ligados à realidade e de reconhecer suas atribuições no mundo. A educação teria esse potencial transformador. E a Assistência Estudantil seria um estímulo ao compromisso com a educação e com a cidadania.

4.2 A efetivação do Programa de Assistência Estudantil expressa nos Regulamentos do IFTM

Para avaliar os efeitos do Programa de Assistência Estudantil sobre o desempenho escolar dos estudantes beneficiados pelo programa, do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFTM, *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, optou-se por realizar pesquisa de notas - expressas em valores numéricos e associadas ao desempenho acadêmico dos estudantes - e documental, com base nas publicações de regulamentos e portarias emitidos pelo IFTM acerca da Assistência Estudantil, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2017, e disponibilizadas no site institucional.

O quadro seguinte sintetiza parte desta pesquisa realizada nos documentos institucionais:

Quadro 5 - Histórico da Assistência Estudantil no IFTM: Resoluções e Portarias (2010-2017)

| HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFTM RESOLUÇÕES E PORTARIAS 2010-2017 | | |
|---|--------------------------------------|--|
| DATA | DOCUMENTO | CONTEÚDO |
| 05/10/2010 | Resolução "Ad Referendum" nº 39/2010 | Auxílio financeiro a estudantes do IFTM para custear a participação em atividades acadêmicas diversas. |
| 02/05/2011 | Resolução "Ad Referendum" nº 25/2011 | Regulamento do PAE no IFTM. |
| 21/06/2011 | Resolução nº 30/2011. | Regulamento do PAE no IFTM. Revogada pela Resolução "Ad Referendum" nº 02 de 29/02/2012 |
| 13/07/2011 | Resolução "Ad Referendum" nº 26/2011 | Citada no conteúdo de outra resolução. |
| 10/10/2011 | Resolução "Ad Referendum" nº 80/2011 | Alterações no regulamento. Aprovado pela Resolução nº 30/2011, de 21/06/2011. Solicitações de auxílio só seriam aceitas mediante convite oficial da instituição na qual o aluno fosse apresentar seu trabalho. Pedidos sujeitos à análise. |

| | | |
|------------|--------------------------------------|--|
| 29/02/2012 | Resolução "Ad Referendum" nº 02/2012 | Regulamento. Revoga Resolução nº 30/2011. |
| 14/08/2012 | Resolução nº 14/2012 | Aprova o regulamento do PAE do IFTM. |
| 02/10/2012 | Resolução Ad Referendum nº 31/2012 | Regulamento do Programa de Ações Afirmativas do IFTM |
| 26/11/2012 | Resolução nº 28/2012 | Aprovação do Regulamento do Programa de AE do IFTM. Revoga Resolução nº 14 de 14/08/2012. Finalidades, objetivos, estrutura organizacional, auxílio estudantil e Assistência Estudantil. |
| 26/11/2012 | Resolução nº 39/2012 | Regulamento do Programa de Ações Afirmativas do IFTM. Aprova a Resolução "AR" nº 31/2012. |
| 21/01/2013 | Resolução "Ad Referendum" nº 03/2013 | Revogação de artigos da Resolução nº 28/2012 (37, "g" e 40). |
| 05/03/2013 | Resolução nº 02/2013 | Revogação de artigos da Resolução nº 28/2012. Aprovação da Resolução "AR" nº 03/2013. |
| 27/06/2013 | Resolução "Ad Referendum" nº 45/2013 | Alteração da Resolução nº 28/2012. Acerca de valores de auxílio estudantil; acréscimo de 5x o valor. |
| 10/07/2013 | Resolução "Ad Referendum" nº 50/2013 | Alteração da Resolução nº 28/2012. Delimitação de "grupo familiar" e aluno do Proeja com AE automática, sem necessidade de seleção. |
| 27/08/2013 | Resolução nº 55/2013 | Aprovação das Resoluções "Ad Referendum" nº 45/2013 e nº 50/2013. Inclusão dos parágrafos § 3º e § 4º no art. 12, parágrafo único nos artigos 30 e 32 na Resolução IFTM nº 28/2012. |
| 21/10/2013 | Resolução "Ad Referendum" nº 73/2013 | Alteração da Resolução nº 28/2012. Valores para aquisição de passagens para participação em eventos. |
| 16/12/2013 | Resolução nº 80/2013 | Aprovação da Resolução "Ad Referendum" nº 73/2013. Alterações na alínea "a" do artigo 12 da Resolução nº 28/2012, incluído parágraf. 3º, do art. 13. |
| 13/02/2014 | Resolução "Ad Referendum" nº 04/2014 | Alteração da Resolução nº 28/2012. Fica excluída a expressão "por unidade curricular" dos artigos 37, "c" e 39, "f" |
| 26/11/2014 | Resolução "Ad Referendum" nº 75/2014 | Aprovação do regulamento do Programa de AE do IFTM. Revoga Resolução nº 28/2012. |
| 01/12/2014 | Resolução nº 84/2014 | Aprovação a Resolução Ad Referendum nº 75/2014 que versa sobre o Regulamento do Programa de AE do IFTM. Revoga Resolução nº 28/2012 e aprova a Resolução "Ad Referendum" nº 75/2014. |
| 16/02/2016 | Portaria nº 197 | Estabelece valor mensal de referência para AE (socioeducacional e auxílio-moradia); Valor para auxílio estudantil. |
| 16/02/2016 | Portaria nº 200 | Estabelece valor de auxílio estudantil para Atenção à Saúde, à Acessibilidade e incentivo à Cultura e ao Esporte. |
| 15/02/2016 | Resolução "Ad Referendum" nº 14/2016 | Alteração na Resolução nº 84/2014. Excluído o § 2º do artigo 29 da Resolução 84/2014. |
| 04/01/2017 | Resolução "Ad Referendum" nº 01/2017 | Alterações no Regulamento do Programa de AE; Resolução nº 84/2014. Alterações em artigos sobre documentos e comprovantes do aluno candidato à AE. |

| | | |
|------------|----------------------|---|
| 25/01/2017 | Portaria nº 110 | Valores referência do benefício AE, para as diferentes modalidades. |
| 27/03/2017 | Resolução nº 05/2017 | Aprova a Resolução "Ad Referendum" nº 01/2017 |

Fonte: Elaboração própria – 2017. Baseado em <http://www.iftm.edu.br/busca/index.php?q=resoluções>

O levantamento documental realizado no site institucional favorece a reconstrução histórica do Programa de Assistência Estudantil no IFTM durante o período (2010 a 2017) considerado na pesquisa, mas não revela que antes da instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes (Decreto-Lei n. 7.234, de 10/7/2010), a escola já realizava ações pontuais de assistência aos estudantes, tais como auxílios financeiros para alunos participarem de eventos, auxílio moradia (sem atribuição de ajuda financeira, apenas com a cessão do local para o aluno residir, no interior da escola) e subsídio para alimentação. Ainda não havia sido regulamentado o programa no âmbito institucional, o que ocorreu em 21 de junho de 2011, por meio da Resolução n. 30/2011. O site não contempla ações relativas à Assistência Estudantil anteriores ao ano de 2010, o que deve ser averiguado em fontes documentais impressas ou em arquivos não localizados na Pró-Reitoria de Extensão/ IFTM; entretanto, esse período de tempo não é o foco deste estudo.

A Assistência Estudantil na modalidade Socioeducacional, que prevê a atribuição de recurso em dinheiro ao aluno beneficiado, foi colocada em prática no IFTM no ano de 2012, quando a instituição passou a ter dotação orçamentária destinada a este fim.

O quadro n. 5 (p. 115) permite visualizar as constantes modificações feitas nos regulamentos, o que pode ser atribuído a fatores próprios da fase de implantação da política pública da Assistência Estudantil na Instituição e com vistas ao aprimoramento da regulamentação, de acordo com as necessidades da comunidade estudantil e com o contexto institucional.

Ribeiro ressalta que há:

[...] três dimensões que devem ser observadas nos estudos de implementação de políticas: a primeira dimensão diz respeito a discrepância entre o que foi planejado, ou seja, a formulação da política, e o formato final adquirido pela política após o processo de implementação; a segunda corresponde as alterações institucionais decorrentes do processo de implementação, ao longo do tempo. E a terceira dimensão enfatiza as condições que possibilitam ou dificultam o processo de implementação (RIBEIRO, 2009, p. 73)

De qualquer modo, os documentos principais que embasaram a implantação e o desenvolvimento da Assistência Estudantil no IFTM, foram as Resoluções n. 28/2012 e n. 84/2014, por meio das quais o Programa tem sido colocado em prática, sendo a última a que

prevalece – já com várias alterações - enquanto regulamento, revogando e atualizando a primeira.

Outro aspecto a ser observado em relação às normativas elaboradas pela Instituição, é que em cerca de 54% dos casos, elas foram estabelecidas por decisões isoladas e/ou antecipadas, sujeitas à análise e aprovação posterior por parte do Conselho Superior (Consup) do IFTM. Pode-se alegar como justificativa pela quantidade expressiva de Resoluções estabelecidas *ad referendum*, a urgência em se atender às demandas estudantis ou a dificuldade em se reunir os membros do Conselho. Todavia, os argumentos não superam a importância do debate e da apreciação prévia deste Colegiado, enquanto órgão representativo da comunidade acadêmica e, sobretudo, em se tratando de temática de tanta relevância no contexto institucional.

4.3 A efetivação do Programa de Assistência Estudantil: explicando a pesquisa

Os estudos realizados nesta etapa estão sintetizados nos quadros que se seguem e pelas análises associadas a eles.

O quadro 6 representa as seguintes etapas do processo investigativo deste estudo, correspondentes aos ciclos 2012 a 2014 e 2015 a 2017:

- a) Levantamento de informações sobre o processo de seleção para o Pnaes, nos editais publicados e outros documentos dos setores responsáveis pela seleção e acompanhamento do Programa e
- b) identificação dos estudantes matriculados no curso pesquisado que usufruíram do benefício da Assistência Estudantil no período de 2012 a 2017, sendo que uma parte desta fase está sintetizada também, no quadro 7 (p. 122).

O quadro 6 (p. 119) traz os resultados do levantamento de informações sobre o processo de seleção para o Pnaes, realizado nos editais publicados no site do IFTM e em outros documentos da Coordenação Geral de Atendimento ao Educando do *Campus* Uberaba e da Comissão de Seleção e Acompanhamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil, do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, relativos aos anos de 2012 à 2017. Nesses editais estavam informadas a quantidade de vagas disponibilizadas e o valor dos benefícios a serem pagos, sendo que nos anos de 2012 e 2013, não havia divisão de vagas entre os cursos superiores e os técnicos, o que dificultou sobremaneira o levantamento dos dados, como descrito logo após o quadro 6. Quanto às informações do número de candidatos

inscritos e dos que foram contemplados pelo benefício, investigou-se as publicações das etapas posteriores dos editais, referentes ao que estava previsto nos cronogramas e nas quais estava registrado o número de inscritos e o resultado final dos editais, abrangendo os candidatos selecionados e os não selecionados.

Quadro 6 - A Assistência Estudantil no IFTM – Oferta de vagas e estudantes selecionados

| ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – OFERTA DE VAGAS E ESTUDANTES SELECIONADOS | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------------|----------------------|-----|-------------------------------|---------------|------------------------|---------------------|
| ANO RECEBIMENTO BENEFÍCIO | VAGAS OFERTADAS | | CANDIDATOS INSCRITOS | | CLASSIFICADOS CURSOS TÉCNICOS | | VALOR DO BENEFÍCIO R\$ | % do salário mínimo |
| | ES | ET | ES | ET | Grupo pesquisado | Outras séries | | |
| 1º CICLO PESQUISADO | | | | | | | | |
| 2012 | 250 ¹ | | 729 ¹ | | 20 | 99 | 200 | 32,5 |
| 2013 | 250 ¹ | | 424 ¹ | | 14 | | 200 | 29,5 |
| 2014 | 153 | 120 | 210 | 174 | 13 | 107 | 240 | 33,1 |
| 2º CICLO PESQUISADO | | | | | | | | |
| 2015 ² | 20 | 35 | 39 | 76 | 11 | 24 | 240 | 30,4 |
| 2016 | 50 | 76 ³ | 49 | 81 | 10 | 64 | 240 | 27,3 |
| 2017 | 24 | 39 | 24 | 35 | 6 | 11 | 240 | 25,6 |

Fonte: Elaboração própria – 2017. Dados pesquisados em editais do IFTM

¹ Não havia divisão de recursos entre Ensino Superior (ES) e Ensino Técnico (ET)

² Vagas do *Campus* Avançado UPT vinculadas ao *Campus* Uberaba

³46 vagas iniciais + 30 remanescentes do Ead

A apuração dos dados retratados no quadro 6 iniciou-se em 2012 porque foi nesse ano que ocorreu a publicação do primeiro edital do Pnaes, com oferta de vagas para a modalidade Socioeducacional (em forma de apoio financeiro disponibilizado ao estudante mensalmente, sem contrapartida para a instituição, a não ser a garantia de permanência dele no curso em que estivesse matriculado) no âmbito do IFTM, *Campus* Uberaba. Antes de 2012 foram publicados editais nos quais ainda não havia destinação de recursos (pagos em dinheiro, em várias parcelas no decorrer do ano de vigência do edital) para esta finalidade.

Nos anos de 2012 e 2013 publicaram-se editais únicos da Assistência Estudantil Socioeducacional para oferta de vagas destinadas a alunos dos cursos superiores e dos cursos técnicos; na esfera institucional não havia separação dos recursos financeiros entre o ensino superior e o ensino técnico, e tampouco o governo federal exigia que a prestação de contas ocorresse em separado, daí a oferta de vagas ter sido única para as duas modalidades educacionais. Essa segmentação aconteceu somente a partir de 2014, por isso a pesquisa sobre

este período inicial foi bastante trabalhosa porque exigiu a verificação da listagem (resultado parcial e resultado final) de candidatos (729 em 2012; e 424 em 2013), para levantamento dos nomes, um a um, e posterior conferência em documentos impressos entregues por eles e arquivados na Coordenação Geral de Atendimento ao Educando (CGAE) do *Campus Uberaba*, com a respectiva confrontação com o Sistema Acadêmico (no portal institucional do IFTM, dentro da funcionalidade da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico - CRCA), com o objetivo de definir se estavam matriculados em curso superior ou técnico - especificamente no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio – já que a sequência de nomes era única, não distinguindo os cursos em que os candidatos estivessem matriculados. Nas fichas impressas não havia especificação do nome do curso em que o candidato estava matriculado. A partir de 2014, o número de vagas ofertadas para cada modalidade de ensino já estava previamente estabelecido, antes da publicação do edital, de acordo com a divisão de recursos disponíveis para os cursos superiores ou técnicos, o que facilitou o processo investigatório. Constata-se que ao longo do tempo (de 2012 a 2017) houve um aperfeiçoamento da organização do processo seletivo do Pnaes nos *campi* pesquisados, de modo que foram realizados ajustes para melhorar os editais e os registros de seleção, acompanhamento e avaliação do programa.

Em 2012 - início do primeiro ciclo pesquisado - a proporção de alunos disputando cada vaga foi de 2,9 por vaga, ou seja, foram 729 candidatos pleiteando 250 vagas de Assistência Estudantil. Ao término do processo, foram selecionados 131 (52,4%) alunos dos cursos superiores e 119 (47,6%) dos cursos técnicos, dentre os últimos, 20 pertenciam ao grupo investigado, correspondendo a 8% do total de vagas ofertadas. Dentre os estudantes matriculados na primeira série do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, no início de 2012, o número de alunos selecionados para serem beneficiados pela Assistência Estudantil, correspondia à 28,5% do total de componentes das turmas da 1ª série.

O maior investimento mensal, considerando o total de recursos disponibilizados para o Pnaes, aconteceu em 2014, o último ano da primeira gestão de Dilma Rousseff. No ano seguinte, 2015, devido a então recente criação do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, houve uma queda desse investimento para o novo *campus*, que teve que utilizar parte dos recursos do *Campus Uberaba*. Esse investimento foi restabelecido em 2016, em parte – já que houve uma queda geral de repasses da União para o Pnaes -, porque o governo federal iniciou o direcionamento de recursos da Assistência Estudantil também para os cursos à distância, e essa modalidade de ensino ficou vinculada ao novo *campus*. Como as vagas de

Assistência Estudantil destinadas aos estudantes dos cursos Ead não eram totalmente preenchidas, remanejavam-se os recursos para os cursos presenciais.

Comparando o valor do benefício pago mensalmente aos alunos beneficiários da Assistência Estudantil com o Salário Mínimo vigente em cada ano, tem-se que o Programa teve início, em 2012, pagando um valor correspondente a 32,5% do Salário Mínimo e em 2017, esse valor equivalia a 25,6%. Logo, houve uma queda do valor real do benefício, o que pode ser constatado no quadro 6, observando-se a coluna que expressa as porcentagens da Assistência Estudantil em relação ao Salário Mínimo vigente, de 2012 a 2017.

É possível concluir ainda, que da amostra de estudantes investigada, que iniciou recebendo Assistência Estudantil em 2012, quando estavam na 1ª série do curso técnico, apenas 70% continuou tendo o benefício na 2ª série e 65%, na 3ª. Havendo portanto, uma descontinuidade na recepção dos benefícios. Isso se explica pelo fato da vigência do edital ser anual, tendo os alunos que se submeter a novo processo seletivo para a Assistência Estudantil no ano seguinte, podendo ou não, serem contemplados novamente.

Em relação ao segundo ciclo analisado, de 2015 a 2017, 18% dos estudantes – considerando o total de alunos da primeira série do curso pesquisado – foi contemplado pelo Pnaes e da primeira para a segunda série, 10% deles tiveram o benefício da Assistência Estudantil interrompido. E da segunda para a terceira série, permaneceram apenas 54,5% dos estudantes que haviam sido beneficiados na 1ª série. Um dos fatores que explica a descontinuidade do benefício para este grupo, foi a mudança nas regras do processo de seleção, que dificultou o procedimento de inscrição, fazendo com que vários alunos desistissem de participar do processo seletivo para a Assistência Estudantil.

4.3.1 O primeiro ciclo pesquisado – 2012 a 2014

O quadro 7, intitulado “Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2012 a 2014”, corresponde à consecução das etapas investigativas: “Elaboração de perfil socioeconômico dos estudantes pesquisados” (item *d*, na Introdução, p. 19) e “Identificação dos estudantes matriculados no curso pesquisado que usufruíram do benefício da Assistência Estudantil no período de 2012 a 2017” (item *b*, p.19, que também é retratado no quadro 6, na p.119).

Para identificar os alunos da amostra pesquisada (ciclo 2012 a 2014) e beneficiados pelo Pnaes, analisou-se os resultados dos editais de Seleção, publicados no site do IFTM, de

acordo com procedimentos já descritos em relação ao quadro 6. Para apurar os dados sobre a composição familiar do discente, a renda per capita de sua família, a escolaridade dos pais, com quem o estudante reside e o perfil de qual membro da família corresponde ao “chefe da família”, foram investigados os documentos impressos entregues pelos candidatos, e arquivados na Coordenação Geral de Atendimento ao Educando do *Campus* Uberaba, além de planilhas elaboradas pelo setor, que sistematizavam alguns desses dados.

Quadro 7 - Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2012 a 2014

| PERFIL FAMILIAR E ECONÔMICO DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - 2012 a 2014 | | | | | | | | |
|--|--------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----|--|
| Seq Class | Alunos | Composição familiar (n° pessoas) | Renda Per Capita (RPC) - R\$ | | | Escolaridade dos pais ¹ | | Reside com/ chefia familiar ² |
| | | | 2012 | 2013 | 2014 | Pai | Mãe | |
| 1 | A1 | 6 | 0 (desempregado) | 166,67 | 178,33 | EMI | EM | Pai/mãe |
| 2 | A2 | 6 | 88,33 | 88,33 | 141,33 | EFI | EFI | Mãe |
| 3 | A3 | 4 | 155,50 | 329,50 | 344,00 | EM | EFI | Pai/mãe |
| 4 | A4 | 3 | 207,33 | Transferência | Transferência | EF | EF | |
| 5 | A5 | 3 | 207,33 | 226,00 | 362,00 | | EFI | Mãe |
| 6 | A6 | 2 | 230,50 | 341,00 | 324,00 | EF | EFI | Mãe |
| 7 | A7 | 4 | 233,25 | 423,75 | Desclassificado | | ES | Mãe |
| 8 | A8 | 4 | 300,00 | 475,00 | 817,75 | EF | EF | Pai/mãe |
| 9 | A9 | 3 | 310,27 | 310,27 | 351,36 | | EM | Mãe |
| 10 | A10 | 2 | 311,00 | 278,33 | 362,00 | | EFI | Avó |
| 11 | A11 | 2 | 327,50 | 361,50 | 452,00 | EF | EFI | Mãe |
| 12 | A12 | 4 | 330,50 | 407,00 | 456,00 | EM | EM | Pai/mãe |
| 13 | A13 | 4 | 334,75 | 719,07 (lista de espera) | Não concorreu | EFI | EFI | Mãe |
| 14 | A14 | 4 | 358,95 | 561,95 (lista de espera) | 596,65 | EF | EF | Pai/mãe |
| 15 | A15 | 6 | 368,97 | 368,97 | 925,00 (lista de espera) | EFI | EFI | Pai/mãe |
| 16 | A16 | 4 | 321,39 | 475,00 | 763,73 | EM | ES | Pai/mãe |
| 17 | A17 | 2 | 391,00 | 391,00 | 488,99 | | EF | Mãe |
| 18 | A18 | 3 | 418,33 | 241,00 | 494,00 (Desclas. falta documento) | EF | EM | Mãe/ avó |
| 19 | A19 | 4 | 440,97 | Não concorreu | Não concorreu | ES | EM | Pai/mãe |
| 20 | A20 | 3 | 458,98 | 655,18 (lista de espera) | Não concorreu | EM | EM | Tios; mãe falecida |

Fonte: Elaboração própria – 2017 – Dados fornecidos pela Comissão de Seleção e Acompanhamento do Programa de Assistência Estudantil.

| |
|--|
| ¹ EF: Ensino Fundamental EFI: Ensino Fundamental incompleto EM: Ensino Médio EMI: Ensino Médio Incompleto ES: Ensino Superior ² Responsável (is) principal (is) pela manutenção da família |
|--|

Em relação à composição familiar, verifica-se que dentre os 20 estudantes selecionados, 8 fazem parte de famílias formadas por quatro pessoas; 5 compõem famílias de três membros; 4, com apenas dois (e nestes casos, trata-se do estudante e uma figura feminina, como a mãe ou a avó) e 3 participam de famílias extensas, com 6 elementos.

Quanto à escolaridade dos pais ou responsáveis tem-se: 3 pais e 8 mães com Ensino Fundamental Incompleto; 6 pais e 4 mães que terminaram o Ensino Fundamental; 1 pai e nenhuma mãe que cursou o Ensino Médio Incompleto; 4 pais e 6 mães que concluíram o Ensino Médio; 1 pai e 2 mães com Ensino Superior completo e 5 pais que não informaram a escolaridade.

Conclui-se que os estudantes beneficiários da Assistência Estudantil são provenientes, em sua maioria, de famílias com escolaridade básica incompleta, sendo que seus pais ou responsáveis cursaram apenas o Ensino Fundamental. Outra observação é que dos responsáveis que concluíram a educação básica (Ensino Médio completo), há 6 mães e apenas 4 pais.

Se for levada em consideração a renda per capita (RPC) das famílias dos estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil no ano de 2012, que corresponde ao início do primeiro ciclo pesquisado, verifica-se que: 3 famílias possuíam RPC de 0,25 salários mínimos; 5 delas entre 0,30 e 0,40 salários mínimos; 9 famílias, com RPC entre 0,45 e 0,60 salários mínimos e 3 com RPC entre 0,60 e 0,75 salários mínimos. Portanto, as RPCs dos grupos familiares, situam-se no máximo, em metade do valor previsto na legislação do Pnaes para o recebimento do benefício, que é de 1,5 salários mínimos por pessoa da família.

A renda domiciliar per capita é uma das formas de verificar a distribuição de rendimentos no Brasil; é calculada somando-se todos os rendimentos de um domicílio e dividindo-se pelo número de moradores ou componentes da família. (IBGE, 2018).

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2018), em 2017, o rendimento médio domiciliar per capita no país foi de R\$ 1.271,00. Porém, do total de R\$ 263,1 bilhões gerados, os 20% da população com os maiores rendimentos ficaram com uma parte superior à dos 80% com os menores rendimentos. Esses dados indicam que no Brasil há uma marcante e persistente concentração de renda, característica da formação histórica do país e cujo reflexo mais significativo é a desigualdade social.

Se todas as pessoas que têm algum tipo de rendimento no Brasil recebessem o mesmo valor mensal, ele seria de R\$ 2.112, mas não é isso que acontece. A metade dos trabalhadores com menores rendimentos recebe, em média, R\$ 754, enquanto o 1% com os maiores rendimentos ganha, em média, R\$ 27.213, ou seja, 36,1 vezes mais. (BRASIL, 2018).

Ao reconstituir as trajetórias históricas da Educação Profissional e da Assistência Estudantil no país, especialmente a partir dos anos de 1990, registradas respectivamente nos capítulos 2 e 3 deste estudo, foi possível constatar a inserção do Brasil no mundo globalizado e a adoção do neoliberalismo pelo governo brasileiro, que elaborou diversas políticas públicas, inclusive para a Educação Profissional, pautadas nesse ideário.

A despeito dos aspectos positivos da globalização - tais como a velocidade com que circulam as informações e as comunicações; o desenvolvimento de meios de transporte rápidos e eficientes; a maior relevância e poder da opinião pública, que passou a exercer pressão sobre governos e instituições para solucionar problemas urgentes – que ainda assim, não são usufruídos de forma homogênea por todas as pessoas, tem se acentuado a desigualdade social no Brasil contemporâneo, como demonstrado pelos números apresentados na pesquisa feita pelo IBGE (BRASIL, 2018). O processo de globalização, associado e intensificado por políticas neoliberais que apregoam o Estado mínimo e a desresponsabilização do governo em relação aos direitos sociais do cidadão, como saúde, educação e segurança, tem resultado em consequências nefastas para as classes populares, fazendo com que enfrentem problemas como fome, falta de moradia, desamparo à saúde, dificuldade de acesso à educação ou exclusão educacional, baixos salários e desemprego, o que contribui para o aprofundamento do desnível socioeconômico.

O geógrafo Milton Santos enfatiza que a globalização acentuou os contrastes sociais:

Dois bilhões de pessoas sobrevivem sem água potável. [...] O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo. O desemprego é algo tornado comum. [...] A pobreza também aumenta. No fim do século XX havia mais 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia. [...] O fato, porém, é que a pobreza, tanto quanto o desemprego, são considerados como algo “natural”, inerente a seu próprio processo. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores, graças à deterioração do valor do trabalho. (SANTOS, 2001, p. 59).

Considerando as dificuldades impostas pelo contexto do mundo globalizado, é de suma importância que o Estado implemente e mantenha em vigor políticas públicas inclusivas e que colaborem para amenizar os impactos das desigualdades socioeconômicas sobre a parcela mais vulnerável da população. O Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes - tem a possibilidade de cumprir esse papel, enquanto política pública cuja função essencial é a democratização das condições de permanência dos estudantes das classes populares nas universidades e Institutos Federais, colaborando para minimizar os efeitos das desigualdades na trajetória acadêmica, para reduzir as taxas de evasão e propiciar a inclusão

social pela educação. A análise de Marx e Engels (2011) sobre o contexto da sociedade industrial em que viveram, na Europa do século XIX, não perdeu a validade para o Brasil contemporâneo, no que se refere à necessidade de uma educação obrigatória, pública e gratuita, com o mesmo padrão de qualidade para todas as crianças e jovens, como fator de enfrentamento, e porventura, de superação das desigualdades socioeconômicas.

O quadro 8 refere-se ao item “Investigação do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil (intervalo de 2012 a 2014)” (item c, p. 19) e traz informações sobre o gênero dos alunos, a média de notas (com a finalidade de apurar o desempenho acadêmico) e a participação dos discentes em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Quadro 8 - Desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2012 a 2014

| DESEMPENHO ACADÊMICO | | | | | | |
|---|------------|--------|------------------|------------------|------------------|---|
| ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL | | | | | | |
| 2012 a 2014 | | | | | | |
| Número classificados | Estudantes | Gênero | MÉDIA NOTAS % | | | Participação Projetos Ensino, Pesquisa e Extensão |
| | | | 2012 1ª série | 2013 2ª série | 2014 3ª série | |
| 1 | A1 | M | 70,2 | 67 | 72 | Não. |
| 2 | A2 | F | 73 | 72,5 | 70 | Extensão. |
| 3 | A3 | F | 68,5 | 67,5 | 69 | Não. |
| 4 | A4 | M | 62,1 | TE ¹ | TE | Não. |
| 5 | A5 | F | 71 | 77 | 79,3 | Não. |
| 6 | A6 | M | 75 | 70 | 74 | Extensão. |
| 7 | A7 | M | 67,6 | 70,25 | 79 | Não. |
| 8 | A8 | M | 66 | 66 | 67 | Extensão. |
| 9 | A9 | F | 80 | 74 | 74 | Extensão. |
| 10 | A10 | F | 84 | 81 | 82 | Extensão. |
| 11 | A11 | F | 71,3 | 67,5 | 72 | Não. |
| 12 | A12 | F | 82 | 73 | 82,3 | Extensão. |
| 13 | A13 | M | 65 | 66,5 | 76 | Não. |
| 14 | A14 | M | 85 | 82 | 84,5 | Não. |
| 15 | A15 | M | 83 | 85 | 82,1 | Não. |
| 16 | A16 | M | 72 | 69 | 73 | Não. |
| 17 | A17 | M | 84,5 | 78 | 84 | Ensino |
| 18 | A18 | M | 73,5 | 68 | 76,7 | Não. |
| 19 | A19 | M | 68 | 66 | 68 | Extensão. |
| 20 | A20 | M | 75,5 | 73,4 | 78 | Não. |

Fonte: Elaboração própria – 2017 – Dados fornecidos pela CRCA e pesquisados em editais de Ensino, Pesquisa e Extensão.

¹TE: Transferência Externa

Alunos não selecionados no ano indicado

Dos estudantes selecionados para recebimento da Assistência Estudantil, 65% eram do sexo masculino e 35% do sexo feminino.

Para análise do desempenho acadêmico dos estudantes foi adotado o seguinte procedimento: verificação dos históricos escolares e/ou boletins, no Portal Acadêmico (funcionalidades da CRCA, dentro do site do IFTM) nos quais se levaram em conta as notas (valores numéricos) obtidas em cada disciplina - considerou-se tanto as disciplinas de formação geral como as de formação profissional - ao longo das três séries do curso. Foi calculada a média geral referente a cada série, o que permitiu que se chegasse à conclusão de que 75% dos alunos tiveram uma variação de cerca de 3,5%, para mais ou para menos, em suas notas, se comparados o primeiro e o último ano cursados. Apenas um aluno teve queda no rendimento na casa de 6% em relação à primeira série cursada e 10% obteve um crescimento de cerca de 10% quando comparada a primeira e a última série.

Dos 20 estudantes pesquisados, 8 participaram como bolsistas de atividades de Ensino ou Extensão promovidas pelo IFTM. Tendo predominado a participação em atividades de Extensão, com 7 alunos envolvidos. Nenhum deles participou de atividades de Pesquisa.

Diante das informações que dão conta da participação desses alunos em outras atividades oferecidas pela escola, além das propostas em sala de aula, ressaltamos novamente, tal como na parte introdutória do capítulo 3 – considerando o conceito de politecnia proposto por Saviani (2003) e Ramos (2014), ambos baseados na teoria gramsciana - que estudantes que possuem acesso à uma educação como a ofertada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM, têm a possibilidade de produzir, pesquisar, aprender uma profissão e ainda usufruir da ciência, da arte e da tecnologia. Elementos fundamentais para a construção da autonomia intelectual e profissional desses estudantes.

4.3.2 O segundo ciclo pesquisado – 2015 a 2017

A seguir, dados apurados sobre o segundo ciclo pesquisado (2015 a 2017) ou acerca da segunda amostra de estudantes beneficiários do Programa de Assistência Estudantil.

O quadro 9, intitulado “Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2015 a 2017”, corresponde à consecução das etapas investigativas: “Elaboração de perfil socioeconômico dos estudantes pesquisados” (item *d*, p. 19) e “Identificação dos estudantes matriculados no curso pesquisado que usufruíram do benefício

da Assistência Estudantil no período de 2012 a 2017 (no caso do quadro 9, no período de 2015 à 2017)” (item *b*, que também é retratado no quadro 6, na p. 119).

Quadro 9 - Perfil familiar e econômico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil 2015 a 2017

| PERFIL FAMILIAR E ECONÔMICO DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - 2015 a 2017 | | | | | | | | |
|--|------------|----------------------------------|----------------------------|---------------|---------------|-----------------------|-----|--|
| Quant. | Estudantes | Composição familiar (nº pessoas) | Renda Per Capita (RPC) R\$ | | | Escolaridade dos pais | | Reside com/ chefia familiar ¹ |
| | | | 2015 | 2016 | 2017 | Pai | Mãe | |
| 1 | E1 | 5 | 460,00 | 376,00 | 399,00 | EF | EF | Pai/mãe |
| 2 | E2 | 4 | 370,00 | Desclassif. | Não concorreu | | | Pai/mãe |
| 3 | E3 | 2 | 494,00 | TE | TE | | | Mãe |
| 4 | E4 | 5 | 157,60 | 352,00 | Desclassif. | EF | EF | Pai/mãe |
| 5 | E5 | 5 | 612,53 | 719,88 | 766,46 | ES | EM | Pai/mãe |
| 6 | E6 | 5 | 354,75 | 362,71 | 393,54 | EM | EM | Pai/mãe |
| 7 | E7 | 4 | 575,25 | 615,00 | 819,90 | EMI | EMI | Mãe/Avó |
| 8 | E8 | 4 | 597,00 | Não concorreu | Não concorreu | EM | EM | Pai/mãe |
| 9 | E9 | 4 | 358,50 | 644,41 | 679,32 | EF | EM | Mãe |
| 10 | E10 | 4 | 544,66 | 1.114,21 | 1.171,25 | EM | ES | Mãe |
| 11 | E11 | 4 | 480,75 | 714,25 | Desclassif. | ES | ESI | Pai/mãe |

Fonte: Elaboração própria – 2017 – Dados fornecidos pela Comissão de Seleção e Acompanhamento do Programa de Assistência Estudantil.

TE: Transferência Externa

EF: Ensino Fundamental

EFI: Ensino Fundamental incompleto

EM: Ensino Médio

EMI: Ensino Médio Incompleto

ES: Ensino Superior

² Responsável (is) principal (is) pela manutenção da família

Em relação à composição familiar, verifica-se que dentre os 11 alunos selecionados para o Pnaes, 6 fazem parte de famílias com quatro pessoas; apenas 1 deles faz parte de família com dois membros e 4 estão em famílias maiores, com 5 elementos. Comparando essa amostragem com a anterior (de 2012 a 2014) é possível constatar que as famílias do segundo grupo pesquisado são mais extensas que as do primeiro e cerca de 67% delas correspondem ao modelo de família tradicional, composta por pai, mãe e filhos.

Quanto à escolaridade dos pais ou responsáveis tem-se: que cursaram o Ensino Fundamental completo, 3 pais e 2 mães; com Ensino Médio Incompleto, 1 pai e 1 mãe; que concluíram o Ensino Médio, 3 pais e 4 mães; apenas 1 mãe fez o Ensino Superior Incompleto; que concluíram o Ensino Superior, 2 pais e 1 mãe; com escolaridade não informada, 2 pais e 2

mães. Conclui-se que 6 (54,5%) estudantes da segunda amostragem com 11 alunos, são componentes de famílias com educação básica completa e apenas 3 pais e 2 mães não concluíram o Ensino Fundamental.

Analisando a escolaridade dos pais, conclui-se que apenas 22,5% (considerando o total dos pais das duas amostragens pesquisadas) conseguiram ingressar no ensino superior. Por isso, destaca-se a relevância dos estudantes beneficiários do Pnaes permanecerem no curso até a sua conclusão e das oportunidades que lhes são apresentadas no ambiente escolar, quanto a continuidade de sua formação acadêmica – possibilitando o ingresso na universidade - e de sua qualificação profissional. A perspectiva de que os filhos possam atingir um patamar mais elevado em seus ciclos de estudos, do que aquele que os pais conseguiram, é elemento importante no combate às desigualdades historicamente impressas na sociedade brasileira, aspecto anteriormente enfatizado no item 3.9 desta pesquisa.

O levantamento dos alunos beneficiários da Assistência Estudantil que ingressaram no ensino superior; se na rede pública ou privada e se conseguiram concluir esta etapa de estudos, seria objeto para uma pesquisa futura.

Considerando-se a renda per capita (RPC) das famílias dos estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil no ano de 2015, início do segundo ciclo pesquisado, verifica-se que: 2 delas possuíam RPC de até 0,25 salários mínimos; 3 famílias, entre 0,30 e 0,40 salários mínimos; 4 famílias, com RPC entre 0,45 e 0,60 salários mínimos e 2 com RPC entre 0,60 e 0,75 salários mínimos.

As RPCs das famílias dos estudantes beneficiados, situam-se na maior parte, no intervalo entre 0,30 a 0,6 salários mínimos. E é similar o número de famílias cuja RPC é inferior ou superior à média considerada, ou seja, há duas famílias em cada um dos patamares indicados.

O quadro 10 refere-se ao item “Investigação do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil no período citado” (item c, p. 19) e traz informações sobre o gênero dos alunos, a média de notas (com a finalidade de apurar o desempenho acadêmico) e a participação dos discentes em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Quadro 10: Desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil - 2015 a 2017

| DESEMPENHO ACADÊMICO ALUNOS BENEFICIÁRIOS ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 2015 a 2017 | | | | | | |
|---|------------|--------|------------------|------------------|------------------|--|
| Número classificados | Estudantes | Gênero | NOTAS MÉDIA % | | | Participação Projetos Ensino Pesquisa Extensão |
| | | | 2015 1ª serie | 2016 2ª serie | 2017 3ª serie | |
| 1 | E1 | F | 81,5 | 89 | 83,5 | Não |
| 2 | E2 | M | 67,7 | 67,3 | 67,1 | Não |
| 3 | E3 | F | 67 | TE | TE | Não |
| 4 | E4 | F | 82,5 | 85 | 88 | Extensão |
| 5 | E5 | M | 75 | 77 | 79 | Não |
| 6 | E6 | F | 80 | 79,8 | 77,4 | Não |
| 7 | E7 | M | 70,5 | 73 | 73,8 | Não |
| 8 | E8 | F | 80,2 | 81,4 | 75,9 | Não |
| 9 | E9 | M | 68,6 | 68 | 72,3 | Não |
| 10 | E10 | F | 75,2 | 76,7 | 81,1 | Não |
| 11 | E11 | M | 74,4 | 73,3 | 76 | Ensino |

Fonte: Elaboração própria – 2017 – dados fornecidos pela CRCA do IFTM.

TE: Transferência Externa.

Neste segundo ciclo pesquisado, 54,5% dos estudantes contemplados com a Assistência Estudantil eram do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino.

Em relação às médias anuais desse grupo, a variação do primeiro para o segundo ano, foi mínima, mantendo, em geral, o padrão da série inicial, com variações entre 0,2 e 2,5 pontos percentuais, para mais ou para menos. A exceção corresponde a um estudante, cujo desempenho acadêmico cresceu 7,5% em relação à média da série anterior. No terceiro ano, seis alunos tiveram um desempenho acrescido, em cerca de 3,5% em relação à série anterior e 4 deles tiveram uma queda no rendimento, em média, de 4,3%. Constata-se que, de modo geral, os estudantes conseguem manter média de aproveitamento semelhante durante os três anos do curso.

Desses alunos, apenas um participou como bolsista de atividades de Ensino e um de atividades de Extensão promovidas pelo IFTM. Considerando esse aspecto nos dois ciclos pesquisados, pode-se afirmar que, tendo como base os editais de Ensino, Pesquisa e Extensão publicados no período, a oferta de vagas no primeiro ciclo (2012 a 2014) foi maior que no segundo (2015 a 2017) o que pode explicar a não participação da maioria dos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil nestas atividades.

Cabe ressaltar que as médias de notas foram consideradas, mesmo para os alunos que tiveram o benefício da Assistência Estudantil interrompido ao longo do curso.

Para finalizar este capítulo faz-se necessário colocar em relevo que a Assistência Estudantil cumpre seu papel de garantir a permanência e o desempenho acadêmico estável para os estudantes beneficiários do programa. Todavia, conforme ressaltado por Marx e Engels (2011), a função da escola na promoção da cidadania e na emancipação política dos estudantes, por meio da aprendizagem e do exercício do senso crítico, acaba sendo comprometida pela persistência das desigualdades socioeconômicas sob as quais os alunos vivem. Daí a importância das políticas públicas como fator a equacionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu investigar os efeitos que a política pública representada pelo Programa de Assistência Estudantil – Pnaes - exerceu sobre o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo Programa e matriculados no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, no período de 2012 a 2017. A intenção da pesquisa não foi simplesmente definir a eficiência ou efetividade desta política pública em termos de desempenho acadêmico dos estudantes, traduzido em valores numéricos, como se fosse o bastante adotar uma lógica instrumental, na qual os resultados escolares seriam definidores do sucesso do Programa. Na verdade, os dados estatísticos serviram para respaldar a análise da dimensão política da Assistência Estudantil, na qual se levou em consideração a trajetória acadêmica dos estudantes vinculados ao Programa e a experiência educativa e cidadã, representada pela participação deles no Pnaes.

Retomando as temáticas abordadas nos capítulos desta pesquisa, chegamos às seguintes conclusões: quanto ao capítulo 1, que trata do itinerário histórico da Educação Profissional desde o Período Colonial até os anos de 1990, verificou-se que esta modalidade de ensino esteve sempre à margem da educação propedêutica, sendo considerada inferior e apropriada aos grupos subalternos da sociedade. As iniciativas governamentais, inclusive durante o período republicano, contribuíram, na maioria das vezes, para reforçar essa dualidade e menosprezar o potencial da Educação Profissional enquanto promotora do desenvolvimento do país e da autonomia do cidadão-trabalhador.

Como corolário do segundo capítulo, que versava sobre a Educação Profissional no Brasil e as políticas públicas vinculadas a ela, a partir dos anos de 1990, tem-se que o neoliberalismo permeou as iniciativas governamentais nesta fase e contribuiu para o acirramento da antiga dualidade, característica da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil. Simultaneamente, foram instituídas – nas administrações dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre 2003 e meados de 2016 - diversas políticas de acesso, permanência (em especial o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes) e êxito nas universidades públicas e nos Institutos Federais, momento em que também se deu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No capítulo de número 3, analisou-se o percurso da Assistência ao estudante no período republicano, ressaltando as iniciativas governamentais e as da sociedade civil, que dialogando e pressionando o governo, conseguiu, ao longo do tempo, transformar as ações

fragmentadas de Assistência Estudantil em política de Estado. Esse fato contribuiu de forma decisiva para a permanência e o êxito dos estudantes das classes populares, que cada vez mais, ingressavam nas universidades públicas e nos Institutos Federais.

Por fim, no capítulo 4, procurou-se elaborar uma reconstituição histórica, por meio do levantamento das normativas (resoluções e portarias) publicadas no site institucional, acerca da efetivação do Pnaes no interior do IFTM. É inegável a relevância desta política no ambiente institucional, entretanto, seu alcance ainda é restrito, diante da crescente demanda pelos benefícios decorrentes das políticas de Assistência Estudantil. No capítulo, ainda foi investigado e analisado, o efeito do Pnaes sobre o desempenho acadêmico dos estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte Integrado ao Ensino Médio.

Foi possível comprovar que os discentes participantes do Pnaes mantiveram uma estabilidade importante no desempenho acadêmico durante as três séries cursadas, e em geral, obtiveram médias situadas entre 65 e 75% do total, valor compatível com a média dos demais alunos não beneficiários da Assistência Estudantil, que ficaram situadas entre 62 e 77,5%.

A constância dessa performance escolar foi bastante significativa e favorável para manter o aluno frequente e comprometido com as atividades propostas pela escola. Portanto, confirma-se o pressuposto desta pesquisa, de que a Assistência Estudantil cumpriu o papel de promover o bom desempenho acadêmico do estudante, além de garantir a sua permanência na instituição até que concluísse o curso escolhido.

Verificou-se que, ao ser contemplado pela Assistência Estudantil, desde a primeira série cursada na Instituição, mesmo que o benefício tenha sido interrompido ao longo da trajetória escolar, fortaleceu-se no estudante a capacidade de estudo e de organização acadêmica, visto que os resultados se mantiveram constantes. Acentuaram-se ainda as suas responsabilidades diante dos estudos e a sua percepção quanto à garantia de seus direitos, especialmente o de ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, como a ofertada pelo IFTM.

Destacou-se o papel formativo da Assistência Estudantil no percurso escolar dos alunos, na medida em que ela contribuiu para o compromisso acadêmico e para a responsabilização e autonomia discente, em relação aos estudos e perante a sociedade. Isto posto, conclui-se que é vantajoso para a instituição investir na melhoria das condições educacionais e na qualidade de vida dos estudantes em condição de vulnerabilidade social.

No entanto, devido a uma tendência de restrição – conforme observado nos editais publicados ao longo do período em destaque – orçamentária e de dificuldades no processo de execução do Programa, o Pnaes ainda não cumpriu adequadamente sua função quanto à

democratização da Educação Profissional e Tecnológica no IFTM, visto que as vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender à crescente demanda de estudantes aptos à participarem do Programa e que ingressam anualmente na Instituição ou devido à complexificação do processo seletivo para acesso dos estudantes ao Pnaes. Verifica-se que os procedimentos relacionados ao processo seletivo, adquiriram caráter mais instrumental, de modo que os discentes-candidatos praticamente não estabeleciam contato pessoal com a Comissão responsável pelo processo de seleção.

Isto posto e considerando o estudo realizado, apresentamos algumas recomendações para o aperfeiçoamento do processo:

1. Sobre a publicação do edital e acesso: que seja conferida ampla divulgação, não somente no site institucional, mas também no portal do aluno e nas salas de aulas e espaços acadêmicos institucionais.
2. Sobre o processo de inscrição: que seja previsto no cronograma do edital, tempo hábil para que a Comissão responsável pelo Pnaes ofereça orientações coletivas aos estudantes, para que adquiram familiaridade com a utilização do Módulo AE (plataforma de inscrição no Programa) e não sejam prejudicados pelo desconhecimento do mesmo.
3. Sobre a distribuição dos recursos e das vagas: a sugestão é que os gestores do Programa redistribuam os valores dos recursos e o quantitativo de vagas, considerando primordialmente a questão da vulnerabilidade social do estudante e não somente a modalidade educacional em que ele está matriculado.
4. Sobre a permanência dos estudantes enquanto beneficiários do Programa: que os editais possam contemplar com uma espécie de bônus de permanência (além da documentação exigida, de acordo com os critérios da lei que rege o Pnaes) os estudantes cuja vulnerabilidade social fora comprovada pela participação em processo seletivo anterior, de modo que no próximo ano letivo, não tenham o benefício interrompido.
5. Quanto à elaboração e aprovação de Regulamentos da Assistência Estudantil: que sejam debatidos e analisados pelo Conselho Superior ou instância correspondente, contando com a participação dos membros representantes dos diferentes segmentos institucionais, a fim de se evitar as aprovações *ad referendum* de conteúdo tão relevante para a comunidade escolar.

Conclui-se, com o término desta investigação, que o IFTM tem se dedicado a aperfeiçoar o processo de execução do Pnaes, a fim de atingir os propósitos estabelecidos pelo Decreto.

Quanto a este estudo, o que se fez até aqui, foi apenas um fragmento do que poderia ter sido realizado, por isso apresentamos como sugestão para pesquisas futuras:

1. O desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Superior beneficiados pelo Programa.
2. Os índices de retenção e evasão entre os alunos beneficiados pelo Pnaes.
3. Como as ações do Pnaes são desenvolvidas em articulação com ensino, pesquisa e extensão.
4. A trajetória acadêmica dos egressos, beneficiários do Pnaes, que ingressaram no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES (Brasília Df). **Censo 2014 da Educação Superior e as Universidades Federais**. Brasília/Df. 2015. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/censo-da-educacao-superior/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ANDIFES (Brasília Df). Andifes (Org.). **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais**. 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais/>. Acesso em: 17 mar. 2017.

ANDIFES; FONAPRACE. (Brasil). Andifes e Fonaprace (Org.) **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação**: das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. Uberlândia, 2014. 291 p. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

ANDRÉS, A. **Aspectos da Assistência Estudantil nas Universidades Brasileiras**. 2011. Câmara dos Deputados, Brasília-Df. Disponível em: www2.camara.leg.br/camara/documentos-e-pesquisa/...e.../2011_4354.pdf. Acesso em: 6 de jun. 2017.

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092003000100001>. Acesso em: 6 jun. 2018

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE) (Brasília Df). **Análise preliminar do documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília/df, 2015. 8 p.

AZEVEDO, L.A.; SHIROMA, E.O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 2012. Maio/agosto. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, Ms, v. 16, n. 32, p.157-171, Jun-dez 2010. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_11.pdf. Acesso em: 16 jul. 2017.

BONETTI, L W. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **Pracs**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, n. 5, p.17-28, 1 dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Cidades**: Minas Gerais. 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Educação**. 2014; 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2017b. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Mec (Org.). **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília/df: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012b. 40 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Mec (Org.). **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. Brasília/df: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 17 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas estatísticas – Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF, fev. 2017c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Razões, princípios e programas**. Brasília: Mec, 2007a. 43 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL, Portal (Org.). **Gráfico Pnaes: Elevação nos investimentos em programas universitários contribuem para que mais estudantes possam ingressar na universidade**. 2012c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/imagens/noticias/imagens-2012/setembro/grafico-pnaes/view>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília/df. 2015. Versão preliminar.

BRASÍLIA. Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação - Ebc (Ed.). **Novo PNE está à altura dos desafios, diz Dilma**. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/novo-pne-esta-altura-dos-desafios-educacionais-diz-dilma>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASÍLIA. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mec. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília/df, 2009. 328 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASÍLIA. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mec. **Censo da educação básica: 2011. Resumo Técnico: Inep, 2012. 40 p. Resumo técnico**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CARINHATO, P H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, n. 3, Dez 2008. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CARVALHO, J M de. **Cidadania do Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL - CPDOC (São Paulo/sp). Fundação Getúlio Vargas - Fgv. **Política de boa vizinhança**. 2017. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RelacoesInternacionais/BoaVizinhanca>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CIAVATTA, M; SILVEIRA, Z S da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p. (Coleção Educadores MEC).

CHÂTELET, F; DUHAMEL, O; PISIER-KOUCHNER, E. **História das Ideias Políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. p. 17

CORONEL, Daniel Arruda (Comp.). O processo de substituição de importações. **Rev. Econ. Polit**, São Paulo, v. 30, 2010. Abr/jun. Artigo “O processo de substituição de importações” Pedro Cezar Dutra Fonseca e Luiz Eduardo de Souza, orgs São Paulo: LCTE, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572010000200011>. Acesso em: 14 fev. 2109.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CUNHA, L.A. As escolas de aprendizes e artífices. In: A CUNHA, L. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo/ Brasília: Unesp, 2005. p. 63-114

DURHAM, E. R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

DUTRA, N. G. dos R; SANTOS, M. F. de S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p.148-181, 2017. Jan/mar. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; A OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONAPRACE. **Dez encontros**. UFG, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Goiânia, 1993.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai. Dn, 1986. 5 volumes.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uec, 2002. 127 p. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

FRANCO, L. A. C.; SAUERBRONN, S. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo: Fundação Cenafor, 1984.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 46 p. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade: Especial**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1129-1152, 2007. Cedes. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.33-34, 1 abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade: Especial**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, 2 out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.8, 1981.

GADOTTI. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. 34 p. Disponível em:<http://seminariopaulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na História**. São Paulo: Nobel/Edusp, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. T. S. Dinâmica econômica e cidades médias: uma análise sobre a cidade de Uberaba na região do Triângulo Mineiro. **Geosp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 3, p. 516-534, mês. 2016. ISSN 2179-0892. Disponível em: URL: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/81733>. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.81733>. Acesso em: 22 fev. 2019.

HERMIDA, J. F. A Reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. v. 22.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>.

Acesso em: 13 maio 2017.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.297-318, 1 jan. 2006. Jan-jun. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p.73-91, 1 jan. 2012. Maio/agosto. UFMG.

LUÍS ANTÔNIO CUNHA (Rio de Janeiro/rj). Cpdoc | Fgv • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Comp.). **Casa do Estudante do Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/casa-do-estudante-do-brasil>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra: e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. 294 p. Disponível em: <<https://moisesnascimento.blog.files.wordpress.com/2016/08/a-educac3a7c3a3o-pela-pedra.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores MEC). Fundação Joaquim Nabuco. Tradução: Nosella. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

NASCIMENTO, O. V. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2007. p. 38-58.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p.323-337, 2011. Abr/jun. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

OLIVEIRA, D.A. Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.197-209, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. A. M.; A PÁDUA, I. C. A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?. In: III SEMINÁRIO ANPAE – SUDESTE, 3, 2000, Vitória. **Anais Eletrônico**. 2000. p. 1 - 7. Disponível em: <<http://www.gematec.cefetmg.br/artigos/Isabel%20-%20Areformas.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

OTRANTO, C R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, v. 1, n. 1, p.89-108, 2010. Jan-jun. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

OTRANTO, C R. A política de educação profissional do governo Lula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal/rn. **Anais Eletrônico**. 2011. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional do Brasil Império à reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (SIMPED), 1, 2008, Resende. **Anais..cal.** . Resende/rj: Símped, 2008. v. 1, p. 1 - 6. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

PORTAL DA INDÚSTRIA (Brasília Df). Confederação Nacional da Indústria - Cni. **Senai e Sesi**. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

RAMOS, M N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Ifpr- Ead, 2014. 121 p. (Coleção formação pedagógica). Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO (São Paulo/sp) (Org.). **Apesar de números positivos, Pronatec ainda enfrenta dificuldades**. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/apesar-de-numeros-positivos-pronatec-ainda-enfrenta-dificuldades/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p.299-316, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/02.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

RIBEIRO, J. L. L. de S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÉLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. 22. ed. Salvador: Edufba, 2009. Cap. 3. p. 57-84. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

RODRIGUES, J. **Educação Politécnica**. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUA, M das G. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: Ufsc, 2012. 130 p. Departamento de Ciências da Administração.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1890. **Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo**, São Paulo, p.1-28, ago. 1991. Série

Documentos de Trabalho. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/index.php/serie-qdocumentos-de-trabalho-nuppsq-1989-2005>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, J.A. A trajetória da Educação Profissional. In: VEIGA, C.; LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2001. p. 59.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, p.131-152, 2003. Fio Cruz. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 15, n. 44, p.1-15, 11 nov. 2010. Maio-ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas/sp: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, 2007. Jan-abr. Anped. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SILVA, A. A. Análise política e políticas educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. **Publicatio**: UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguagem, Letras e Artes, Ponta Grossa/pr, v. 16, n. 1, p.35-43, 2008. Jun. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v16i1.616>>. Acesso em: 5 maio 2018.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 440 p.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 15-16; 31-42.

SOUZA, C. M. de. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Cadernos Crh**, Salvador, n. 39, p.11-24, 2003. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

SOUZA, C. M. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Jul/dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 7 de novembro de 2017.

SOUZA, M. L. R. Técnicas indígenas. In: VARGAS, M. **História da Técnica e da Tecnologia no Brasil**. São Paulo: Unesp/CEETEPS, 1994. p. 39-47.

TENÓRIO, R M; ANDRADE, M A B. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, J A C; DAZZANI, M V. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: Edufba, 2009. p. 31-55. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

TRAINA-CHACON, J. M.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educação Superior (RIES)**, México, v. VI, n. 17, p.78-100, 2015. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula2872-ries-6-17-00078.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Uberaba (Comp.). **Educação em Uberaba**. 2017. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,408>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VARGAS, M. O início da pesquisa tecnológica no Brasil. In: VARGAS, M. **História da Técnica e da Tecnologia no Brasil**. São Paulo: Unesp/ceeteps, 1994. p. 211-224.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920 – 1964)**. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF, 2000.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS BRASIL

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (2010). Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2011-2020 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **Projeto de Lei N. 8.035/2010**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 28 maio 2014. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). 16 de julho de 1934. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 16 jul. 1934a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). 18 de setembro de 1946. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 19 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1967). 24 de janeiro de 1967. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 jun. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). 5 de outubro de 1988. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 26 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928. Autoriza o Governo a crear, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construcção. **Decreto Nº 5.612, de 26 de Dezembro de 1928.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 5 jan. 1929. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 15 abr. 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 15 abr. 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 20.559, de 23 de outubro de 1931. Dispõe sobre a aplicação dos valores oferecidos pelo povo, com o intuito de auxiliar o resgate da dívida externa. **Decreto nº 20.559, de 23 de outubro de 1931.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 28 out. 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20559-23-outubro-1931-511711-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. **Decreto Nº 24.558, de 3 de Julho de 1934.** Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 28 jul. 1934b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 24 jan. 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 9 fev. 1942b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 50.945, de 13 de julho de 1961. Permite aos portadores de curso colegial matrícula na 3ª série dos cursos industriais técnicos. **Decreto Nº 50.945, de 13 de Julho de 1961**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jul. 1961a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50945-13-julho-1961-390543-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". **Decreto Nº 69.927, de 13 de Janeiro de 1972**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jan. 1972. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Decreto Nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 4 fev. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.095, de 24 de Abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Decreto Nº 6.095, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. 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. **Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007d. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 jul. 2010. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta 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. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 out. 2012c. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Lei no 1.821, de 12 de Março de 1953**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 16 mar. 1953. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Lei no 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959**. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 16 fev. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. **Lei Nº 4.464, de 9 de Novembro de 1964**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 nov. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 6,297, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. **Lei no 6.297, de 15 de Dezembro de 1975**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 dez. 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6297.htm>. Acesso em: 3 mar. 2108.

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. **Lei Nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 14 abr. 2108.

BRASIL. Lei no 8.948, de 8 de Dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Lei no 8.948, de 8 de Dezembro de 1994**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 29 abr. 2108.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005**. Brasília, MG: Diário Oficial da União, 14 jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET. **Lei Nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 set. 2005b. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm>. Acesso em: 4 out. 2017.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 jun. 2007e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 2008a. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2 fev. 2014. Série legislação. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Portaria Normativa Nº 39, de 12 de Dezembro de 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 dez. 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Portaria Normativa Nº 18, de 11 de Outubro de 2012**. 1. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 out. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Portaria nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **Portaria Normativa Nº 21, de 5 de Novembro de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 nov. 2012f. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/sisu/wp-content/uploads/2015/12/portaria-normativa-mec-n21-de-05-11-2012.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS IFTM

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Portaria nº 197, de 16 de fevereiro de 2016. Estabelecer o valor mensal de referência do benefício Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Portaria Nº 197, de 16 de Fevereiro de 2016**. Uberaba, MG: Iftm. 2016a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2107.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Portaria nº 200, de 16 de fevereiro de 2016. Estabelecer, nos termos do Art. 7º, alínea “c” e da Seção III do Capítulo V da Resolução nº 84/2014, de 01 de dezembro de 2014, o valor mensal de referência do Benefício Auxílio Estudantil para Atenção à Saúde, Acessibilidade e Incentivo à Cultura e ao esporte no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro em R\$ 400,00 (quatrocentos reais). **Portaria Nº 200, de 16 de fevereiro de 2016**. Uberaba: Iftm. 2016b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Portaria nº 110, de 25 de janeiro de 2017. Estabelecer o valor mensal de referência do benefício Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Portaria Nº 110, de 25 de janeiro de 2017**. Uberaba: Iftm. 2017a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução Ad Referendum nº 39, de 5 de outubro de 2010. Dispõe sobre o regulamento para concessão de auxílio financeiro a estudantes do IFTM para custear a participação em atividades acadêmicas diversas. **Resolução "ad Referendum" Nº 39/2010, de 5 de Outubro de 2010**. Uberaba, MG: Iftm. 2010. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 1 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução Ad Referendum nº 25, de 2 de maio de 2011. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTM. **Resolução "ad Referendum" Nº 25/2011, de 2 de maio de 2011**. Uberaba: Iftm. 2011a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 1 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução Ad Referendum nº 80, de 10 de outubro de 2011. Dispõe sobre a alteração do Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTM, aprovado pela Resolução nº 30/2011, de 21/06/2011. **Resolução "ad Referendum" Nº 80/2011, de 10 de outubro de 2011**. Uberaba: Iftm. 2011b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução Ad Referendum nº 02, de 29 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. **Resolução "ad Referendum" Nº 02/2012, de 29 de Fevereiro de 2012**. Uberaba: Iftm. 2012a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/VIRTUALIF/DOCS/arquivos/decretos/decretos_resolucao_ad_referendum_no._02-2012_-_regulamento_programa_assistencia_estudantil2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução Ad Referendum nº 31, de 2 de outubro de 2012. Dispõe sobre o regulamento do programa de ações afirmativas do IFTM. **Resolução "ad Referendum" Nº 31/2012, de 2 de Outubro de 2012**. Uberaba: Iftm. 2012b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 03, de 21 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a revogação de artigos da Resolução IFTM 28/2012. **Resolução "ad Referendum" Nº 03/2013, de 21 de janeiro de 2013**. Uberaba: Iftm. 2013a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 45, de 27 de junho de 2013. Dispõe sobre alteração da Resolução IFTM 28/2012. **Resolução "ad Referendum" Nº 45/2013, de 27 de junho de 2013**. Uberaba: Iftm. 2013b. Disponível em:

< http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 50, de 10 de julho de 2013. Dispõe sobre alteração da Resolução IFTM 28/2012. **Resolução “ad Referendum” Nº 50/2013, de 10 de julho de 2013.** Uberaba: Iftm. 2013c. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 73, de 21 de outubro de 2013. Dispõe sobre alteração da Resolução IFTM nº 28/2012. **Resolução “ad Referendum” Nº 73/2013, de 21 de outubro de 2013.** Uberaba: Iftm. 2013d. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 04, de 13 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre alteração da Resolução IFTM 28/2012. **Resolução “ad Referendum” Nº 04/2014, de 13 de fevereiro de 2014.** Uberaba: Iftm. 2014a. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 75, de 26 de novembro de 2014. Dispõe sobre alteração da Resolução IFTM 28/2012. **Resolução “Ad Referendum” Nº 75/2014, de 26 de novembro de 2014.** Uberaba: Iftm. 2014b. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 04, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a revisão/ atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – 2016. **Resolução “ad Referendum” Nº 04/2016, de 11 de janeiro de 2016.** Uberaba: Iftm. 2016d. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/tecnico-integrado-presencial/informatica/ppc/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 14, de 15 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre alteração da Resolução 84/2014 – Regulamento do Programa de Assistência Estudantil. **Resolução “ad Referendum” Nº 14/2016, de 15 de fevereiro de 2016.** Uberaba: Iftm. 2016c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução ad Referendum nº 01, de 04 de janeiro de 2017. Dispõe sobre alterações na Resolução 84/2014 – Regulamento do Programa de Assistência Estudantil. **Resolução “ad Referendum” nº 01/2017, de 04 de janeiro de 2017.** Uberaba: Iftm. 2017b. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 30, de 21 de junho de 2011. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTM. **Resolução Nº 30/2011, de 21 de junho de 2011.** Uberaba: Iftm. 2011c. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 1 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 14, de 14 de agosto de 2012. Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTM. **Resolução Nº 14/2012, de 14 de agosto de 2012**. Uberaba: Iftm. 2012c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 28, de 26 de novembro de 2012. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTM; Revoga Resolução nº 14 de 14/08/2012. **Resolução Nº 28/2012, de 26 de novembro de 2012**. Uberaba: Iftm. 2012d. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 39, de 26 de novembro de 2012. Dispõe sobre o regulamento do programa de ações afirmativas do IFTM; Aprova a Resolução "Ad Referendum" nº 31/2012. **Resolução Nº 39/2012, de 26 de Novembro de 2012**. Uberaba, MG: Iftm. 2012e. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 02, de 5 de março de 2013. Dispõe sobre a revogação de artigos da Resolução IFTM 28/2012 – Regulamento do Programa Assistência Estudantil. **Resolução Nº 02/2013, de 5 de março de 2013**. Uberaba: Iftm. 2013e. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 5 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 55, de 27 de agosto de 2013. Dispõe sobre a aprovação das Resoluções Ad Referendum nº 45/2013 e nº 50/2013. **Resolução Nº 55/2013, de 27 de agosto de 2013**. Uberaba: Iftm. 2013f. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 5 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 80, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 73/2013 e demais alterações. **Resolução Nº 80/2013, de 16 de dezembro de 2013**. Uberaba: Iftm. 2013g. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 84, de 1 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 75/2014. **Resolução Nº 84/2014, de 1 de dezembro de 2014**. Uberaba: Iftm. 2014c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 4 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução nº 05, de 27 de março de 2017. Dispõe sobre a aprovação da Resolução “Ad Referendum” nº 01/2017. **Resolução Nº 05/2017, de 27 de março de 2017**. Uberaba: Iftm. 2017c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/conselho_superior/resolucoes>. Acesso em: 5 jul. 2017

ANEXO A

**Matriz Curricular do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
Integrado ao Ensino Médio**

| Ano | Código | Unidade Curricular | Carga Horária (Horas) | | |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------|-------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 1º | | Língua Portuguesa | 134 | - | 134 |
| | | Inglês | 27 | - | 27 |
| | | Educação Física | - | 54 | 54 |
| | | Matemática | 134 | - | 134 |
| | | Física | 80 | - | 80 |
| | | Química | 80 | - | 80 |
| | | Biologia | 80 | - | 80 |
| | | Geografia | 54 | - | 54 |
| | | História | 54 | - | 54 |
| | | Sociologia | 27 | - | 27 |
| | | Filosofia | 27 | - | 27 |
| | | Espanhol | 27 | - | 27 |
| | | Artes | 27 | - | 27 |
| | | Relações Profissionais em Informática | 20 | 7 | 27 |
| | | Sistemas Aplicativos | - | 134 | 134 |
| | | Introdução à Redes de Computadores | 40 | 40 | 80 |
| | | Introdução à Programação | 40 | 120 | 160 |
| | Fundamentos de Web Designer | 50 | 57 | 107 | |
| Total Original | | | 901 | 412 | 1313 |

| Ano | Código | Unidade Curricular | Carga Horária (Horas) | | |
|-----------------------|--------|--|-----------------------|------------|-------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 2º | | Língua Portuguesa | 107 | - | 107 |
| | | Inglês | 54 | - | 54 |
| | | Educação Física | - | 54 | 54 |
| | | Matemática | 107 | - | 107 |
| | | Física | 80 | - | 80 |
| | | Química | 80 | - | 80 |
| | | Biologia | 80 | - | 80 |
| | | Geografia | 54 | - | 54 |
| | | História | 54 | - | 54 |
| | | Sociologia | 27 | - | 27 |
| | | Filosofia | 27 | - | 27 |
| | | Espanhol | 27 | - | 27 |
| | | Artes | 27 | - | 27 |
| | | Empreendedorismo e Gestão Empresarial | 54 | - | 54 |
| | | Introdução à Metodologia Científica | 13 | 14 | 27 |
| | | Eletricidade Básica | 80 | - | 80 |
| | | Sistemas Operacionais | 80 | - | 80 |
| | | Organização, Montagem e Manutenção de Computadores | - | 107 | 107 |
| | | Administração e Configuração de Serviços de Redes | 60 | 74 | 134 |
| | | Projeto de Redes | 30 | 24 | 54 |
| Total Original | | | 1041 | 273 | 1314 |

| Ano | Código | Unidade Curricular | Carga Horária (Horas) | | |
|-----------------------|--------|---------------------|-----------------------|-----------|------------|
| | | | Teórica | Prática | Total |
| 3º | | Língua Portuguesa | 107 | - | 107 |
| | | Inglês | 54 | - | 54 |
| | | Educação Física | - | 54 | 54 |
| | | Matemática | 107 | - | 107 |
| | | Física | 80 | - | 80 |
| | | Química | 80 | - | 80 |
| | | Biologia | 80 | - | 80 |
| | | Geografia | 54 | - | 54 |
| | | História | 54 | - | 54 |
| | | Sociologia | 27 | - | 27 |
| | | Filosofia | 27 | - | 27 |
| | | Espanhol | 27 | - | 27 |
| | | Artes | 27 | - | 27 |
| | | Oficinas Integradas | 40 | 40 | 80 |
| Total Original | | | 764 | 94 | 858 |

| 9.8 Resumo da carga horária | |
|-----------------------------|-----------------------|
| Período | Carga horária (horas) |
| 1º ano | 1.313 |
| 2º ano | 1.314 |
| 3º ano | 858 |
| Total | 3485 |

| 9.9 Distribuição da Carga horária Geral | | | | |
|---|---------------------------|---------|-----|------------------------|
| Unidades Curriculares | Atividades Complementares | Estágio | TCC | Total (horas) do curso |
| 3485 | - | - | - | 3485 |

Fonte: IFTEM (2016d).