

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILEA DE JESUS MENDES EVERTON PINHO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: dinâmica, potencialidades e limites**

São Luís

2020

MARILEA DE JESUS MENDES EVERTON PINHO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: dinâmica, potencialidades e limites**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima.

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pinho, Marilea de Jesus Mendes Everton.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS ESCOLAS TÉCNICAS
VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS :
dinâmica, potencialidades e limites / Marilea de Jesus
Mendes Everton Pinho. - 2020.

160 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SAO LUIS,
2020.

1. Assistência Estudantil. 2. Educação. 3. Proteção
Social. I. Lima, Lucinete Marques. II. Título.

MARILEA DE JESUS MENDES EVERTON PINHO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: dinâmica, potencialidades e limites**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini (Examinador Titular Interno)

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante (Examinador Titular Externo)

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED/UFMA)

*Dedico,
Aos meus pais.
A todos que lutam pela educação pública,
gratuita e de direito neste país.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela graça da vida e por ter me permitido alcançar mais esta conquista.

Aos meus pais, Agostinho e Maria Dinorá Everton, por serem também a razão de todo meu triunfo até aqui, por todo o esforço empreendido em favor dos meus estudos.

A Antônio Carlos, pelo amor e companheirismo compartilhados, bem como pelo incentivo no percurso deste trabalho.

A Ana Vitória, minha filha amada, por ser fonte de inspiração para todos os meus projetos.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo suporte e confiança em todos os momentos.

A minha tia de coração, D. Marlene, pelo fundamental apoio e provisão durante esta importante etapa da minha vida, pelo qual serei sempre grata.

A Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, que dedicou seu tempo, incentivo e competência intelectual na orientação deste trabalho. O meu muito obrigada, por tudo!

A banca examinadora, pelas provocações teórico-metodológicas que permitiram estabelecer mediações importantes para aprofundar a compreensão do meu objeto de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, de modo especial aos professores e às professoras pelos ensinamentos sobre educação, metodologia de pesquisa e tantos outros conhecimentos que contribuíram muito no contínuo alicerce da minha formação como pesquisadora.

A 18ª Turma do Mestrado em Educação, especialmente às colegas e ao colega com quem mais de perto dividi as angústias e conquistas do curso: Ana Zilda Figueredo, Nília Alencar, Rosana Rodrigues e Wilson Raimundo de Oliveira, e também às companheiras integrantes do grupo de pesquisa em Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana: Allana Sousa Silva e Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga, pelo companheirismo e convívio leve e prazeroso.

A turma do Colégio Universitário no mestrado, pela partilha de imensa alegria ao ingressarmos nesta etapa ímpar de nossas vidas.

A Universidade Federal do Maranhão, por minha formação acadêmica e admissão como servidora, instituição ao qual muito me orgulha pertencer.

Ao Colégio Universitário, pelo estímulo e entendimento da importância da qualificação de seus trabalhadores e trabalhadoras, em especial a Reginaldo Manoel de Almeida Moraes (*in memoriam*).

Aos diretores das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, que se dispuseram a contribuir com informações valiosas para este trabalho.

A todas as pessoas, que embora não nominadas, contribuíram de inúmeras formas para que eu pudesse concluir mais este estágio na vida acadêmica.

A todos e todas, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A pesquisa aborda a Assistência Estudantil no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como objeto de análise a dinâmica dessa política nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais do país. No percurso do estudo desenvolveram-se reflexões acerca dos aspectos conceituais e históricos mais gerais sobre a assistência estudantil e sua relação com a proteção social brasileira e o direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 como direito social de todo cidadão brasileiro, analisando a particularidade da Assistência Estudantil implementada nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. A pesquisa é de natureza, predominantemente, exploratória, com enfoque qualitativo e utilização de dados quantitativos, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa de natureza mista. Quanto aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, optando-se pelo questionário eletrônico para coleta de dados junto às 23 (vinte e três) Escolas Técnicas Vinculadas existentes no país, que constituiu o universo da pesquisa. Para o aporte teórico destacam-se os estudos de Boschetti (2009a, 2009b), Yazbek (2008, 2018), Bobbio (2004), Oliveira (2009), Kuenzer (2017), Frigotto (2007, 2009, 2011, 2014), Dutra e Santos (2017), Kowalski (2012), Souza (2017), dentre outros. A pesquisa documental baseou-se especialmente em textos normativos relacionados à assistência estudantil e às Escolas Técnicas Vinculadas, como portarias, decreto, leis, regulamentos e editais. A pesquisa de campo contou com a colaboração de dirigentes de Escolas Técnicas Vinculadas, sujeitos participantes que retornaram a pesquisa e fizeram parte da amostra do estudo. A análise dos dados resulta em contribuições importantes sobre o movimento dessa política no interior das escolas pesquisadas, apontando potencialidades e limites para a permanência estudantil. Observou-se que as ações de apoio estudantil implementadas nas Escolas Técnicas Vinculadas, embora não regulamentadas pelo Decreto Nº 7.234/2010, são com ele condizentes, e que apesar dos limites orçamentários apontados, os programas convertem-se em ações relevantes para a permanência estudantil no conjunto dessas escolas.

Palavras-chave: Proteção Social. Educação. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

The research addresses Student Assistance in the context of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, having as its object of analysis the dynamics of this policy in the Technical Schools Linked to the Federal Universities of the country. In the course of the study, reflections were developed about the more general conceptual and historical aspects of student assistance and its relationship with Brazilian social protection and the right to education, enshrined by the Federal Constitution of 1988 as a social right of every Brazilian citizen, analyzing the particularity of Student Assistance implemented in Technical Schools Linked to Federal Universities. The research is predominantly exploratory in nature, with a qualitative focus and use of quantitative data, characterizing, therefore, a mixed research. As for the methodological procedures, we resorted to bibliographic and documentary research, opting for the electronic questionnaire for data collection from the 23 (twenty-three) Linked Technical Schools existing in the country, which constituted the universe of the research. For the theoretical contribution, the studies of Boschetti (2009a, 2009b), Yazbek (2008, 2018), Bobbio (2004), Oliveira (2009), Kuenzer (2017), Frigotto (2007, 2009, 2011, 2014), Dutra and Santos (2017), Kowalski (2012), Souza (2017), among others, stand out. The documentary research was based especially on normative texts related to student assistance and Linked Technical Schools, such as ordinances, decrees, laws, regulations and public notices. The field research had the collaboration of directors of Linked Technical Schools, participating subjects who returned to the research and were part of the study sample. The analysis of the data results in important contributions on the movement of this policy within the schools studied, pointing out potentialities and limits for student permanence. It was observed that the student support actions implemented in the Linked Technical Schools, although not regulated by Decree No. 7,234/2010, are consistent with it, and that despite the budget limits indicated, the programs become relevant actions for student permanence in the set of these schools.

Keywords: Social Protection. Education. Student Assistance

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Assistência Estudantil na Educação Profissional (Ação 2994).....	79
Quadro 2 – Recursos autorizados para as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (em milhões)	80
Quadro 3 – Escolas Técnicas Vinculadas que passaram a integrar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a Lei No 11.892/2008	83
Quadro 4 – Escolas Técnicas Vinculadas, conforme Lei Nº 11.892/2008	84
Quadro 5 – Relação atualizada das Escolas Técnicas Vinculadas, por região.....	86
Quadro 6 – Número de matrículas da educação profissional, por tipo do curso.....	104
Quadro 7 – Cursos e matrículas nas Escolas Técnicas Vinculadas.....	106
Quadro 8 – Taxa de evasão nas Escolas Técnicas Vinculadas, ao ano (2019)	106
Quadro 9 – Fonte de pesquisa documental	109
Quadro 10 - Critérios de elegibilidade, conforme editais das Escolas Técnicas Vinculadas	119
Quadro 11 - Fontes de recursos das ações, conforme pesquisa documental.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura organizacional simples da educação brasileira	91
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Escolas Técnicas Vinculadas, por região do Brasil.....	88
Gráfico 2 - Áreas das ações nas Escolas Técnicas Vinculadas com base no Decreto Nº 7234/2010, conforme dirigentes	117
Gráfico 3 - Áreas das ações nas Escolas Técnicas Vinculadas, conforme editais.....	118
Gráfico 4 - Fontes de recursos das ações, conforme dirigentes.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPs	Caixas de Aposentadorias e Pensões
CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFORES	Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE)
COLTEC	Colégio Técnico
COLUN	Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CTBJ	Colégio Técnico de Bom Jesus da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
CTF	Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
CTT	Colégio Técnico de Teresina da Universidade Federal do Piauí
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DDR	Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal

EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MCE	Movimento de Casas de Estudantes
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PBF	Programa Bolsa Família
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENCE	Secretaria Nacional de Casa de Estudantes
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCU	Tribunal de Contas da União
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PROTEÇÃO SOCIAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
2.1 Proteção social no contexto da sociedade capitalista	26
2.2 Assistência Social e a interface com a Educação	35
2.3 Notas sobre o Direito à Educação no Brasil	47
3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA: concepção, histórico e base normativa 55	
3.1 Concepção e base normativa da Assistência Estudantil	55
3.2 Origens do apoio ao estudante na educação brasileira	69
4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	82
4.1 As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras	82
4.2 Cenário da Assistência Estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras: dinâmica, potencialidades e limites	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL	153
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	156

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “Assistência Estudantil” guarda relação direta com a inserção profissional da pesquisadora na área da educação, a partir da atuação desde 2009 como assistente social no Colégio Universitário (Colun), escola de educação básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que também acumula a função de escola técnica vinculada à UFMA.

Enquanto escola de aplicação, o Colun faz parte de uma relação de escolas de educação básica, geralmente ligadas às universidades federais, e que tem como objetivos tanto desenvolver e colocar em prática novas metodologias educacionais, tendo em vista aprimorar a qualidade da educação, quanto ofertar estágio aos graduandos das instituições de ensino superior às quais estão ligadas. Constitui-se como escola de aplicação da UFMA, criado em 20 de maio de 1968, pela Resolução Nº 42/1968, do Conselho Diretor da Universidade Federal do Maranhão.

Na condição de escola técnica, o Colun integra um conjunto de instituições de ensino denominado Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, e que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A vinculação do Colun com o ensino técnico existe desde 1977, alcançada por meio da Resolução Nº 53, de 29 de abril de 1977 do Conselho de Educação do Estado do Maranhão, que autorizou o funcionamento das habilitações de Técnico em Estatística, Assistente de Administração e Secretariado.

Dessa forma, combinando a oferta de educação básica e educação profissional, o Colun é uma instituição de ensino da rede federal com essa peculiaridade educacional, ou seja, disponibiliza ensino fundamental e médio, e também cursos técnicos em áreas diversas, embora atualmente preserve apenas o curso técnico subsequente na área de Enfermagem. Ainda em relação à educação profissional, vale ressaltar que na última década a escola já trabalhou com cursos ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e em 2016 deu início ao ensino médio integrado à educação profissional, com cursos nas áreas de Meio Ambiente e Administração.

Acerca da vinculação da pesquisadora com o Colun, enquanto trabalhadora técnico-administrativa, a experiência gradativamente permitiu o conhecimento das particularidades e demandas do contexto escolar, e de modo muito específico, possibilitou o trabalho direto com os estudantes, sobretudo os que vivenciam dificuldades das mais diversas

ordens em suas trajetórias escolares, que por vezes implicam negativamente em sua permanência na escola. Todo esse processo despertou o interesse pelo aprofundamento do tema.

Além disso, a opção pelo estudo sobre a assistência estudantil também foi se delineando em razão da escassez de literatura disponível sobre o tema no âmbito das escolas técnicas ligadas às universidades federais, pois em sua maioria as pesquisas sobre assistência ao estudante dão enfoque à sua operacionalização no contexto do ensino superior nas universidades ou no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É importante ressaltar que a assistência estudantil se constitui uma política pública desenvolvida no campo da educação, regulamentada pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade precípua é a permanência dos estudantes no ensino superior público federal.

Considera-se o apoio ao estudante uma iniciativa relevante do Estado brasileiro para garantia de acesso e permanência na educação pública, sendo sua prioridade os alunos com baixa renda familiar e que apresentam maiores dificuldades para o custeio de despesas com transporte para chegar à escola, aquisição de material didático, alimentação, inserção em atividades de natureza científica, cultural ou esportiva, dentre outras especificidades, observadas no cotidiano dos estudantes nas instituições educacionais.

Nesse sentido, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), ao elaborar o Plano Nacional de Assistência Estudantil, apontou a importância de projetos na área de assistência estudantil, reconhecendo que grande parte da população brasileira vivencia diversas formas de segregação e condições de miséria, de variadas intensidades (ANDIFES, 2008).

A regulamentação do PNAES propulsionou a ampliação da assistência ao estudante no país, destinando recursos para execução de ações em diversas áreas, previstas no Decreto Nº 7.234/2010, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Em que pese a primazia das ações do PNAES para a educação superior, destaca-se que o Decreto Nº 7.234/2010 previu o alcance do programa aos estudantes da educação profissional, através do desenvolvimento de ações no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes, além da educação superior, ofertam também educação

básica e profissional em diferentes modalidades de ensino, combinando às suas práticas pedagógicas novos conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Integrando a mesma rede federal que absorve os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹, as Escolas Técnicas Vinculadas também passaram a implementar políticas de assistência estudantil através de recursos provenientes do governo federal, visando o atendimento das necessidades apresentadas pelos seus alunos.

Embora a regulamentação para o ensino superior tenha se dado por meio do Decreto N° 7.234 em 2010, não são recentes as origens da assistência ao estudante desenvolvida pelas instituições educativas, coincidindo com o período de criação das primeiras universidades brasileiras. Ocorre que o processo de reforma que vem alicerçando a educação superior no Brasil, sobretudo na ênfase a proclamada democratização do ensino, contribui para sua expansão e colocam o desafio da consolidação dessa política como política pública e como um direito social (DUTRA; SANTOS, 2017).

Ressalta-se, porém, que conceber a assistência estudantil como política pública interliga-se com a apreensão da educação enquanto direito social, que deve ser assegurado pelo Estado, ainda que coexistindo no atual contexto de neoliberalismo, em que direitos sociais historicamente conquistados são duramente atingidos.

Na atual conjuntura brasileira, embora o discurso da universalização e da ampliação do investimento público na educação estejam presentes, é notória a persistência de graves problemas que impactam negativamente na sua objetivação como direito de todos os brasileiros, a exemplo da elevada taxa de analfabetismo e dos índices de evasão escolar existentes no país.

Destaca-se como agravante da situação a redução de investimentos em educação, que a título de exemplo, pode ser ilustrada na determinação do atual governo de Jair Bolsonaro em reter parte do orçamento das instituições federais de ensino, medida anunciada em maio de 2019 e que perdurou por aproximadamente cinco meses, interferindo seriamente na educação pública financiada pela União.

Esse contexto nos remete a um debate tensionado pelo avanço dos ideais neoliberais, que apregoam a redução dos direitos sociais garantidos ou em fase de regulamentação. Para Montano (2006), a orientação das políticas sociais é uma expressão desse processo, uma vez que se tornam cada vez mais precarizadas, são privatizadas, transferidas ao mercado e/ou inseridas na sociedade civil, e contra o princípio universalista e

¹ Conforme disposto na Lei Federal N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

de direito de cidadania, são focalizadas e descentralizadas administrativamente, levando as regiões pobres a terem que se contentar com a escassez de recursos.

Dessa forma, considerando que a educação é uma política pública situada em um contexto de desafios e proposições, que se relacionam aos processos de mudanças vividos pela sociedade contemporânea, entende-se oportuna a reflexão sobre a política de assistência estudantil para a permanência e êxito acadêmico dos estudantes na educação pública federal.

Cumprido salientar que a atitude investigativa que justifica este estudo, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de conhecimento sobre assistência ao estudante a partir da particularidade de um grupo de escolas federais, ajuda também a problematizar o trabalho desenvolvido nessa área, contribuindo para a necessária articulação do fazer profissional com a realidade social, a fim de desenvolver processos de trabalho mais qualificados.

Destarte, constitui objeto de interesse desta pesquisa a dinâmica de implementação da assistência ao estudante no âmbito das universidades federais e da rede federal de educação profissional, tendo como campo empírico de análise as 23 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, distribuídas em 11 (onze) estados e 04 (quatro) regiões da federação.

Com base nesse objeto de análise, pautamo-nos pelas seguintes questões para a problematização do estudo:

a) De que modo a Assistência Estudantil está sendo desenvolvida no âmbito das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais?

b) Como se configuram a gestão, os programas existentes, critérios de acesso e formas de financiamento?

c) Essa política tem sido capaz de fortalecer os objetivos de permanência e êxito na formação dos seus estudantes? Tem contribuído para a garantia do direito a educação no âmbito Escolas Técnicas Vinculadas?

d) Quais são os limites, os desafios e as potencialidades por ela apontados?

Considerando o objeto de pesquisa acima delimitado, os desafios teóricos e empíricos que o permeiam, acredita-se que a implementação da assistência ao estudante nas instituições em questão assume relevante papel nas condições de permanência estudantil, e por conseguinte, fortalecem o direito à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, restando a este estudo legitimar ou contradizer tal ideia.

Dessa maneira, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar os limites, desafios e potencialidades da política de Assistência Estudantil, tomando como referência a particularidade das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se atender aos seguintes propósitos:

a) Descrever a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil, entrelaçando-a com a assistência social, enquanto política social integrante da seguridade social brasileira, e o direito de acesso à educação;

b) Mapear a base normativa da política de assistência estudantil no âmbito das Escolas Técnicas Vinculadas, demarcando a dinâmica da gestão, programas existentes, critérios de acesso e formas de financiamento;

c) Analisar a assistência estudantil implementada nas Escolas Técnicas vinculadas em sua relação com a política nacional regulamentada, identificando a percepção dos gestores.

Quanto a metodologia, destaca-se a opção pelo tipo de pesquisa, pois essa escolha tem relação com os objetivos do estudo. Por esse motivo, ao propor analisar a assistência ao estudante nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, busca-se desenvolver uma pesquisa de natureza predominantemente exploratória.

Para Marconi e Lakatos (2003), o estudo exploratório (investigação preliminar) integra a fase da pesquisa de levantamento dos dados, sendo realizado através de dois aspectos: documentos e contatos diretos. Os primeiros podem ser constituídos de fontes primárias ou secundárias e os segundos são realizados com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir outras fontes de informações.

Nessa direção, Gil (2002) afirma que pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para o desenvolvimento de novos estudos.

No que se refere à abordagem, a presente pesquisa possui enfoque quanti-qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza mista, uma vez que o estudo apresenta dados e algumas análises estatísticas destes, ao mesmo tempo que abre espaço para interpretações de natureza subjetiva.

Nas palavras de Prates (2012), a pesquisa mista difere-se dos estudos classificados como unicamente quantitativos ou unicamente qualitativos, valendo-se de características de ambos, mesmo que enfatize um ou outro, sintetizando-se como um outro tipo de estudo, com particularidades que emanam de ambos. Acrescenta ainda que “[...] exatamente por enfatizar a

articulação de dados dos dois tipos, são mais coerentes com o método marxiano de investigação que ressalta essa relação como necessária.” (PRATES, 2012, p. 123).

Para o desenvolvimento do estudo foram adotados um conjunto de procedimentos metodológicos, aqui destacados:

I - Levantamento de bibliografias, estudos, documentos e pesquisas acadêmicas realizadas sobre Assistência Estudantil;

II - Pesquisa junto às Escolas Técnicas Vinculadas, visando mapear a regulamentação da política de Assistência Estudantil nessas instituições;

III – Aplicação de questionários junto aos gestores das Escolas Técnicas Vinculadas, a fim de analisar a implementação da Assistência Estudantil e sua relação com a efetivação do direito à educação.

Desse modo, realizou-se uma revisão de literatura existente sobre o tema, com a finalidade de constituir “o estado da arte”, também denominado “estado do conhecimento”, de caráter bibliográfico.

De acordo com Ferreira (2002) esses estudos têm sido muito utilizados para realizar mapeamentos e discussões de uma determinada produção acadêmica em campos de conhecimentos distintos. Visam investigar aspectos e dimensões mais utilizados em diferentes épocas e lugares, como e em que condições são produzidas pesquisas em nível de mestrado, doutorado, publicações em periódicos ou comunicações em anais de congressos e seminários.

O levantamento das produções acadêmicas brasileiras referentes à política de assistência ao estudante nas chamadas Escolas Vinculadas, em nível de mestrado e doutorado, em nosso caso, privilegiou trabalhos produzidos entre os anos 2013 e 2017, e revelou que existe um conjunto de pesquisas com enfoque para escolas técnicas federais, e de modo especial, para os Institutos Federais. Entretanto, a assistência ao estudante desenvolvida especificamente no âmbito das Escolas Vinculadas parece ainda não ser compreendido como relevante objeto de estudo no campo da educação e demais áreas selecionadas no referido levantamento (Serviço Social, Políticas Públicas, dentre outras), não sendo encontrada nenhuma produção. Ampliado o levantamento foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado (profissional), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, produzida no ano de 2018.

A respeito das Escolas Vinculadas, ressalta-se, identificou-se grande escassez de produções acadêmicas, o que também já havia sido observado por Moreira (2015), ao desenvolver um estudo sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no qual

faz um breve estudo sobre a passagem do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB) para o Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana (IFF-BJI), chegando a afirmar que:

[...] não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico que versasse sobre a história de outra Escola Técnica Vinculada, com exceção do artigo — Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: uma breve história, de Azeredo e Carvalho (2010), que fazem uma compilação sintética de trechos referentes à história de algumas dessas instituições de forma bastante superficial. (MOREIRA, 2015, p. 83).

Em relação ao percurso metodológico, cabe destacar que se concebe o estudo documental como uma importante técnica de pesquisa, que nas palavras de Gil (2002), muito se assemelha à pesquisa bibliográfica, valendo-se de materiais que não tiveram tratamento analítico ou que podem ser reelaboradas. O autor divide os documentos em dois tipos: os de primeira mão, ou seja, que não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, filmes, fotografias, etc.) e os de segunda mão, que foram analisados de alguma forma (relatórios de pesquisas ou empresas, tabelas estatísticas, dentre outros) (GIL, 2002).

Neste estudo a opção pela fonte documental foi objetivada, de modo especial, pelo levantamento de um conjunto de regulamentações sobre a política de assistência ao estudante, existentes nas escolas pesquisadas. O objetivo foi configurar a regulamentação da política de assistência estudantil pela busca de documentos e textos escritos, tanto aqueles acerca das próprias Escolas Técnicas Vinculadas (histórico, regulamentos, dentre outros), quanto os que tratam da assistência estudantil em desenvolvimento nessas escolas.

Na fase da coleta de dados empíricos foi feita opção pela pesquisa de campo, concebida por Marconi e Lakatos (2003) como um tipo de pesquisa utilizada para se obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou de uma hipótese, ou também quando se quer descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles. Segundo esses autores, a pesquisa de campo não se resume à coleta de dados, simplesmente, mas perpassa a elaboração de controles adequados e objetivos pré-estabelecidos, que “[...] discriminam suficientemente o que deve ser coletado.” (TRUJILLO, 1982 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 47).

Nesse sentido, a escolha do questionário eletrônico, aplicado aos dirigentes das escolas pesquisadas, teve como propósito obter informações sobre a operacionalização da política de assistência ao estudante nas diversas escolas existentes, utilizando-se questões relativas ao desenvolvimento das ações nessas instituições.

Destacamos que a opção pelo uso de questionário tem relação com sua confiabilidade enquanto técnica de investigação, de manuseio e custo razoável, dada a

distância geográfica que separam as instituições pesquisadas, em nosso caso. Busca-se observar como está configurada a assistência estudantil nas escolas técnicas ligadas às universidades, e qual sua relação com a base normativa nacional e o direito à educação no Brasil.

Cumprе salientar que a análise do objeto de estudo privilegiou as categorias Assistência Estudantil, Educação e Proteção Social, com vistas ao conhecimento do movimento empreendido em torno da assistência ao estudante no âmbito das Escolas Vinculadas, dos reais determinantes intrínsecos à efetivação dessa política, na perspectiva de compreender a sua situação nessas unidades de ensino técnico, ligadas às universidades federais brasileiras.

Os resultados da pesquisa são apresentados em três sessões principais: a duas primeiras possuem aspectos conceituais e históricos mais gerais sobre proteção social, assistência estudantil e sua relação com o direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 como direito social de todo cidadão brasileiro; e a terceira trata particularmente da dinâmica de efetivação da assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas.

Desse modo, o presente texto encontra-se estruturado, além desta introdução, nas seguintes seções:

A primeira seção, intitulada *Proteção social, Assistência social e a relação com a educação brasileira*, procura resgatar os fundamentos da assistência estudantil, enquanto política que emerge no bojo das políticas educacionais no país, relacionando-a com os princípios da política pública de assistência social, constitutiva da Seguridade Social brasileira.

Na segunda seção, denominada *Assistência estudantil brasileira: concepção, histórico e base normativa*, desenvolve-se algumas reflexões para aprofundar a compreensão acerca da concepção da política de assistência estudantil, discutindo sua base legal e origens das ações de apoio estudantil no país.

Na terceira seção, *Assistência Estudantil no contexto das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras*, procura-se conhecer as Escolas Vinculadas no contexto da rede de educação profissional brasileira, destacando a dinâmica de implementação da assistência estudantil nas referidas escolas e analisando os limites, as potencialidades e os desafios desse processo.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa, que apontam reflexões iniciais e abrem espaço para outros estudos, que possam contribuir para a produção de novos conhecimentos nessa área.

2 PROTEÇÃO SOCIAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A presente seção busca resgatar aspectos históricos e conceituais da proteção social e das políticas sociais brasileiras, tendo em vista compreender a assistência social enquanto política constitutiva da seguridade social no país e, a partir dessa compreensão, perceber as interfaces existentes entre essa política e a política pública de educação no Brasil, enquanto direito social assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Na primeira subseção esboçamos algumas considerações sobre a proteção social brasileira e o desenvolvimento de políticas sociais no Brasil, na segunda procuramos relacionar a política de assistência social com a educação, haja vista a vinculação historicamente manifesta entre ambas, e na terceira subseção levantamos uma discussão sobre o direito à educação no Brasil.

2.1 Proteção social no contexto da sociedade capitalista

O conceito de proteção social é bastante amplo e objeto de estudo de pesquisadores distintos. De modo geral entendida como uma espécie de provisão de bem-estar coletivo, não é novidade que a busca para o sustento e manutenção da vida sempre foi objeto de interesse em diferentes sociedades e tempos históricos, com o propósito de proteger as pessoas das graves consequências da pobreza, conforme aponta Pereira (2007, p. 15):

Fruto secular das sociedades divididas em classes – sejam elas escravistas, feudais ou capitalistas –, a provisão de mínimos sociais, como sinônimo de mínimos de subsistência, sempre fez parte da pauta de regulações desses diferentes modos de produção, assumindo preponderantemente a forma de uma resposta isolada e emergencial aos efeitos da pobreza extrema.

Essa forma de intervenção social, inicialmente provida por diferentes patrocinadores (públicos ou privados), assumiu configurações distintas que nem sempre eram fundadas em princípios éticos e inspiradas na concepção de cidadania².

² O surgimento e a evolução da cidadania, na era da modernidade, são analisados na clássica obra de T. H. Marshall, no contexto da Inglaterra. A cidadania é vista como um processo historicamente construído, iniciado com o reconhecimento dos direitos civis no século XVIII (como o direito à vida, à liberdade de ir e vir, de imprensa, dentre outros); seguindo com o surgimento dos direitos políticos, no século XIX (de livre expressão, filiação a partidos, movimentos, associações e sindicatos, de voto, etc.); e, chegando ao século XX, com a consagração dos direitos sociais (alimentação, habitação, saúde, educação, dentre outros) e os direitos ambientais referentes à defesa e à proteção do meio-ambiente (SILVA, 1999).

Ao tratar do conceito de proteção social, Pereira (2007) afirma que desde meados do século XX o termo comporta os seguintes conceitos: de seguridade social, de asseguramento ou garantias à seguridade social e as políticas sociais. Seguridade social é entendida como um sistema programático de segurança contra riscos, circunstâncias, perdas e danos sociais que afetam negativamente a vida das pessoas. O asseguramento está relacionado às regulamentações legais que garantem a seguridade social como direito. Já políticas sociais são uma espécie de política pública que deve concretizar o direito à seguridade social, através de um conjunto de medidas, instituições, profissões, benefícios, serviços e recursos programáticos e financeiros (PEREIRA, 2007).

Resgatando as primeiras iniciativas de seguridade social no mundo, Boschetti (2009) demonstra que a origem deriva do final do século XIX, durante o Governo do Chanceler Otto Bismarck (Alemanha), fazendo surgir o conhecido modelo bismarckiano, que se constituiu em uma resposta às greves e pressões dos trabalhadores da época. Criado com características semelhantes às de seguros privados, esse modelo dava cobertura quase exclusiva aos trabalhadores, ou seja, aos contribuintes. A contribuição era proveniente dos empregadores e previa-se que cada benefício seria organizado em Caixas geridas pelo Estado, com participação dos contribuintes. O modelo bismarckiano serviu de referência para muitos benefícios da seguridade social, como os previdenciários.

Já em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, um outro modelo surge na Inglaterra: o Plano Beveridge, que representou uma crítica ao modelo bismarckiano, propondo a instituição do chamado *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social³. Esse modelo considera o caráter universal dos direitos, destinados a todos os cidadãos. Ainda que os direitos sejam submetidos a condições de recursos, nesse modelo busca-se garantir mínimos sociais a todos os que necessitarem, sendo o financiamento oriundo dos impostos fiscais, e a gestão pública de responsabilidade estatal (BOSCHETTI, 2009).

Enquanto os benefícios assegurados pelo modelo bismarckiano se destinam a manter a renda dos trabalhadores em momentos de risco social decorrentes da ausência de trabalho, o modelo beveridgiano tem como principal objetivo a luta contra a pobreza (BEVERIDGE, 1943). As diferenças desses princípios provocaram o surgimento e instituição de diferentes modelos de seguridade social nos países capitalistas, com variações determinadas pelas diferentes relações estabelecidas entre o Estado e as

³ Sustentada no pensamento de Silva (2004), Yazbek (2008) afirma que, de modo geral, define-se pela responsabilidade do Estado pelo bem-estar de seus membros, mantendo um padrão mínimo de vida para todos os cidadãos, na perspectiva de direito social, o que se dá através de um conjunto de serviços disponibilizados pelo Estado, em dinheiro ou em espécie. Também conceitua a partir do entendimento de Sonia Draibe (NEPP - UNICAMP), referindo-se a sistemas nacionais públicos, ou estatalmente regulados de educação, saúde, previdência social, integração e substituição de renda, assistência social e habitação, incluindo também políticas de salário e emprego e a organização e produção de bens e serviço coletivos. (DRAIBE *apud* YAZBEK, 2008).

classes sociais em cada país. Hoje, é difícil encontrar um “modelo puro”. As políticas existentes e que constituem os sistemas de seguridade social em diversos países apresentam as características dos dois modelos, com maior ou menor intensidade. (BOSCHETTI, 2009, p. 325).

Conforme demonstrado por Boschetti (2009), o Brasil admitiu princípios tanto do modelo bismarckiano quanto do Beveridgiano: o primeiro na previdência social, e o segundo no atual sistema público de saúde (com exceção do auxílio-doença, regido pelas regras da previdência) e de assistência social. A autora acrescenta, ainda, que na maioria dos países capitalistas a organização da seguridade social com base na lógica do seguro social estrutura os direitos da previdência social, tendo como princípio a garantia da proteção exclusiva ou prioritária apenas ao trabalhador e sua família.

Restrita aos que estão inseridos no mercado de trabalho ou que contribuem mensalmente à seguridade social, essa configuração de proteção social, da lógica securitária, distingue-se da lógica da universalização dos direitos, da lógica social (BOSCHETTI, 2009) capaz de assegurar direitos com base nas necessidades sociais e não em decorrência de contribuição prévia. A inserção e o crescimento dessa lógica na seguridade social nos países do capitalismo central possibilitaram a ampliação de direitos e benefícios também para aqueles trabalhadores não inseridos no mercado de trabalho estável, ou não contribuintes diretamente da seguridade social, em decorrência de desemprego ou de impossibilidade de trabalhar.

Vale destacar que o modelo securitário adotado no Brasil estruturou e estabeleceu os critérios de acesso da previdência e da saúde desde a década de 1923⁴ até a Constituição de 1988, quando esta engendrou um avanço crucial na história da seguridade social brasileira, incorporando na agenda do poder público um conjunto de necessidades até então julgadas, essencialmente, como de responsabilidade do indivíduo.

Ao introduzir a seguridade social em seu Art. Nº 194, como “[...] um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social [...]” (BRASIL, 1988, p. 1), a Constituição Federal Brasileira de 1988 concebeu a seguridade como um tipo de cobertura que comporta três políticas de proteção social, conjuntamente, sendo financiada por recursos

⁴ A Lei Eloy Chaves (1923) deu início às Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs), marcando o início da previdência social no Brasil. Posteriormente transformaram-se nos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs), para cobrir riscos ligados à perda da capacidade laborativa, voltados para as categorias de trabalhadores estratégicos. (PASTOR; BREVILHERI, 2009). Segundo Boschetti (2009a), desde essa legislação foi predominante o acesso às políticas da previdência e da saúde aos contribuintes da previdência social, enquanto a assistência social manteve-se desprovida do reconhecimento legal como direito, mas associada institucional e financeiramente à previdência social.

provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de contribuições sociais decorrentes de outras fontes (BRASIL, 1988).

Mas apesar dos avanços advindos da concepção inaugurada nesse período, no que concerne aos princípios inovadores que relacionaram proteção social ao direito de cidadania⁵, é preciso compreender que a lógica capitalista de acumulação do capital se entrelaça à implementação das políticas de seguridade social, reconhecendo preferencialmente parâmetros mercantis para a intervenção social.

Nesse sentido, não é demais lembrar que o capitalismo se legitima a partir do controle dos espaços de produção e da exploração da força do trabalho humano, compreendida por Marx como o complexo das capacidades físicas e mentais presentes na corporeidade, na personalidade viva de um homem, que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 1867).

Colmán e Dala Pola (2009), alicerçados no pensamento marxiano, afirmam que na relação trabalho assalariado e capital, o trabalhador é alijado dos meios de produção necessários à sua reprodução, obrigando-se a vender sua força de trabalho a fim de se reproduzir, equiparando essa sua força de trabalho a uma mercadoria. Nessa perspectiva, ele é reduzido a um simples produtor do valor de troca, estando ele próprio e sua produção determinados socialmente.

Para esses autores a economia capitalista representa a totalidade das relações de produção entre as pessoas, e não é possível entender o modo de produção capitalista descolado das relações de produção entre as pessoas:

A vida social, política e intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material, assim como a consciência do homem é determinada pelo seu ser social, pela forma de organização social na qual o indivíduo vive. Todo o mundo no qual o homem vive é um produto histórico, mediado pelo trabalho. (COLMÁN; DALA POLA, 2009, p. 183-184).

Posto isto, compreender a origem e a evolução dos sistemas de proteção social que emergiram na sociedade capitalista correlaciona-se com a apreensão do Estado capitalista e suas formas de regular a sociedade.

⁵ Acerca da relação entre política social e cidadania, salienta-se que a discussão envolve diferentes leituras, não abrangendo apenas a concepção de cidadania formulada por T. S. Marshall, uma vez que pesam sobre ela críticas quanto à linearidade presente na análise, à tentativa de generalização da experiência inglesa para a sua teoria da cidadania, bem como a subsunção da desigualdade à cidadania. Nesse sentido, dentre outros elementos a serem considerados, Behring (2006) esclarece que a política social representa o cerne no que tange aos interesses e conflitos de classe, não se constituindo simplesmente um instrumento para diluir ou desfazer esses conflitos, podendo mesmo materializar uma contradição entre formulação e execução dos serviços sociais e alcance de direitos.

Como principal fomentador da provisão social em seu sentido mais amplo, o Estado revela uma inclinação, que no caso brasileiro, é observada desde as primeiras experiências de institucionalização das políticas sociais, atrelando seus interesses aos da classe dominante. Mas, também, buscando legitimar sua sustentação política e ao mesmo tempo conter processos sociais que ofereçam riscos ao desenvolvimento capitalista, as vezes incorpora reivindicações oriundas das lutas populares, ainda que nos limites de uma cidadania idealizada pela burguesia (LINS; ALEXANDRE, 2014).

O papel do Estado brasileiro como provedor social expandiu-se mais notadamente após a crise capitalista de 1929 - grande depressão econômica- que se estendeu até a Segunda Guerra Mundial - em consonância com as tendências mundiais, haja vista o agravamento da questão social.

No tocante a compreensão da questão social, importa esclarecer que esta relaciona-se às expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político, que reivindica ao empresariado e ao Estado seu reconhecimento como classe. É a manifestação no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, além da caridade e repressão (CARVALHO; IAMAMOTO, 1983).

Yazbek (2008) situa a emergência da questão social na segunda metade do século XIX, quando os trabalhadores reagem à exploração da sua força de trabalho, exploração essa que particularmente na Inglaterra e na França, durante a Revolução Industrial, atinge altos níveis num contexto de pauperização. Ela se expressa pelo “[...] conjunto de desigualdades sociais engendradas pelas relações sociais constitutivas do capitalismo contemporâneo.” (YAZBEK, 2008, p. 83).

Salienta-se que a questão social é um fenômeno que se reformula e se redefine, é estrutural, “[...] constitutiva das relações capitalistas, da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente construída, cuja apropriação é profundamente desigual no capitalismo. Supõe a consciência dessa desigualdade e a resistência à opressão por parte da ‘classe que vive do trabalho’.” (YAZBEK, 2018, p. 83).

Ao desenvolver um estudo sobre a proteção social na periferia do capitalismo, com considerações sobre o Brasil, Pochmann (2004) salienta que durante o período da República Velha (1889-1930), a questão social era vista como ‘caso de polícia’, em decorrência das manifestações públicas, respondidas através da repressão e autoritarismo das forças públicas e privadas no país. A questão social só passou a ser encarada como um problema de Estado a partir de 1930, quando se tem o estabelecimento do projeto de

industrialização no país, considerado tardio em comparação com as fases de industrialização originária ocorridas no centro do capitalismo mundial.

Foi a partir da Revolução de 1930, quando se tem a ascensão da burguesia industrial e a emergência de classes trabalhadoras urbanas, estabelecendo-se o projeto de industrialização no país, que começa a surgir uma crescente agenda política direcionada à regulação das livres forças do mercado. Assim, a definição do salário mínimo (criado em 1940) e a estrutura de tributação elaborada com vistas ao financiamento estatal das políticas públicas (de educação, saúde, previdência e assistência) por exemplo, ganharam importância, embora não se tenha conseguido constituir um amplo sistema de proteção social, associado ao avanço da base urbano-industrial., ficando estabelecido “[...] um sistema de proteção social de natureza meritocrática e particularista, voltado tão somente aos trabalhadores assalariados com carteira assinada [...]” (POCHMANN, 2004, p. 10).

Segundo Pochmann (2004), houve ampliação considerável do assalariamento até a década de 1980, enquanto o país experimentou um processo de expansão da produção. A partir de 1981 tem-se um quadro de mudança em relação às cadeias industriais, forçando a especialização produtiva e a concentração da renda em segmentos de baixo valor agregado e conteúdo tecnológico, constituindo-se em uma nova lógica de competição onde se destaca o desassalariamento e a presença de distintos segmentos ocupacionais no interior das plantas produtivas, como trabalho autônomo, trabalho em cooperativas (falsas ou não), trabalhadores assalariados contratados indiretamente pela terceirização, dentre outros (POCHMANN, 2004, p. 14).

Pelo exposto, percebe-se que houve uma evolução no âmbito da proteção social sobretudo a partir da Revolução de 1930, mas que não rompeu com a exclusão social no país. Segundo Pochmann (2004), desde 1981 a situação social se agrava, e mesmo com avanços consideráveis, abertos pela Constituição Federal de 1988, a “[...] desestruturação do mercado de trabalho, acompanhada de políticas de corte neoliberal, combina uma nova condição de exclusão que se sobrepõe à velha exclusão herdada pelo passado colonial e escravista [...]” (POCHMANN, 2004, p. 15).

Como é possível inferir, as medidas de proteção social nascem impulsionadas pelo enfrentamento da questão social, em atendimento também às necessidades do mercado.

Nessa direção, Yazbek (2008) esclarece que a política social brasileira surge como estratégia de gestão social da força de trabalho, em face às desigualdades desencadeadas pelo sistema capitalista:

Um aspecto de consenso entre analistas diversos é a ligação entre as Políticas de Bem Estar Social e a necessidade de gestão das contradições resultantes do próprio modo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse sentido, o Estado social corresponde a um tipo de estado adequado às determinações econômicas no qual a Política Social corresponde ao reconhecimento de direitos sociais que são corretivos de uma estrutura de desigualdade. (YAZBEK, 2008, p. 88).

Da mesma forma, Behring (2006, p.24) concebe a política social, como um mecanismo que atende às necessidades do trabalhador e também do capital, configurando-se como um terreno importante da luta de classes: “[...] da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho.”

É pela via da política social e de seus benefícios que o Estado brasileiro busca manter a estabilidade, diminuindo desigualdades e garantindo direitos sociais, ainda que o país não tenha alcançado a institucionalidade de um Estado de Bem Estar Social. Outrossim, “[...] em síntese, o Estado brasileiro buscou administrar a questão social desenvolvendo políticas e agências de poder estatal nos mais diversos setores da vida nacional, privilegiando a via do Seguro Social.” (YAZBEK, 2008, p. 90).

Analisando a questão social e o desenvolvimento de políticas sociais no atual contexto de transformações estruturais e conjunturais, Yazbek (2018) afirma que o capital financeiro tem protagonizado o processo de acumulação sem fronteiras, movimentando enorme volume de capital, na forma de títulos, ações e derivativos que tem ‘vida própria’, autonomia diante dos processos produtivos e sua comercialização, repercutindo na vida da ‘classe que vive do trabalho’ com a “[...] manutenção de taxas elevadas de desemprego, insegurança e instabilidade nos empregos, crescimento do trabalho informal e precário, redução de salários, precarização das relações de trabalho, incluindo terceirizações e contratos por prazos determinados, entre outros aspectos.” (YAZBEK, 2018, p. 185)

Nesse sentido, Mota (2007) ressalta a condição de dependência das políticas de proteção social em relação ao trabalho (estas são consideradas, inclusive, um produto histórico das lutas do trabalho). No Brasil, elas são referenciadas por princípios e valores da sociedade salarial, especialmente aquela que se delineou durante o capitalismo desenvolvido e o trabalho organizado (sindicatos e partidos), de meados dos anos 1940 ao final dos anos 1970, quando diante de uma crise de dimensões globais, o capitalismo inflexiona seu padrão de acumulação dominante.

A dinâmica diante da crise implica em alterações na reestruturação capitalista, incidindo na organização dos processos de trabalho, na organização dos trabalhadores e no redirecionamento da intervenção estatal sob o comando do capital financeiro e das ideias

neoliberais, estabelecendo novas relações entre Estado, sociedade e mercado. Esse movimento, conhecido como reestruturação produtiva, é entendido como uma permanente necessidade de resposta à crise pelo capital, implicando no engendramento do cenário que Mota e Amaral (2006) designam como o da subsunção real do trabalho ao capital ⁶- conhecido ideologicamente como a III revolução industrial.

Para Mota (2012), a ofensiva político-social e ideológica diante da crise envolve a reforma do Estado e a redefinição de estratégias formadoras de cultura e sociabilidade, imprescindíveis à gestação de uma reforma intelectual e moral conduzida pelo grande capital. Nesse cenário, o atendimento das necessidades sociais não visa o rompimento com a lógica da acumulação e do lucro, sendo finalidade da reforma “[...] transformar o cidadão sujeito de direitos num consumidor; os trabalhadores em empreendedores e os desempregados em utentes da assistência social [...]” (MOTA, 2012, p. 4).

Ainda em relação ao contexto de crise capitalista (presente de forma diferenciada em diversos países latino-americanos e europeus), Mota (2012) afirma que o Brasil e os demais países latino-americanos, herdeiros dos ajustes ditados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), abraçaram o neodesenvolvimentismo e a ideologia do social-liberalismo (guiados pelo ideário do crescimento econômico com desenvolvimento social e combate à pobreza) como forma de superar a crise, sendo ambos expressões do realinhamento das relações entre Estado, mercado e classes sociais. Assim, depreende-se que a estratégia adotada no Brasil se fundamentou na combinação entre financeirização, crescimento econômico e políticas sociais compensatórias.

Em uma análise mais recente da conjuntura brasileira em curso, Mota (2017) considera a importância das políticas sociais de redução da pobreza, particularmente na última década, ainda que tenham sido tímidas e que não tenham alterado significativamente a reprodução da desigualdade social, visto que atende também a interesses econômicos.

Embora atendam necessidades reais das classes subalternas, elas também contemplaram interesses de importantes setores econômicos, como foi o caso da construção civil, das obras de infraestrutura, da criação de vagas em universidades privadas, da expansão dos planos de saúde, do crédito ao consumidor, da bancarização dos cartões magnéticos do Bolsa Família etc., sem esquecer os nichos de acumulação sob os auspícios da renúncia fiscal e dos recursos do BNDES que ativaram o mercado interno, ampliaram o consumo e expandiram os empregos [...]. (MOTA, 2017, p. 4).

⁶ De acordo com Antunes e Alves (2004), o termo “subsunção” poderia ser associado à “submissão”, pois expressa a relação de venda pelo trabalhador da sua força de trabalho ao capital, a ele se submetendo. Entretanto, ele revela que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e transformada em capital, ou seja, o trabalho constitui o capital.

Diante do exposto, parece incontestável, portanto, o real contexto de desmantelamento do Estado Social, onde se tende a considerar a pobreza como um fenômeno dissociável da referencialidade do trabalho (MOTA, 2013), atinente às políticas de transferência de renda e de assistência social, o que se faz em oposição aos investimentos em políticas universais, como a autora demonstra:

No caso brasileiro, a partir da década de 90, marcada pela crise econômica e política que atingiu as sociedades periféricas e pelos ajustes estruturais orientados pelo Consenso de Washington, a reforma social do Estado se orientou por um duplo movimento: o da privatização das áreas de saúde, educação e previdência social (expansão do ensino superior privado, ampliação dos seguros de saúde privados e dos fundos de pensão com a previdência complementar); e o da expansão das políticas dos programas sociais, de transferência de renda com condicionalidades, sendo o Programa Bolsa Família (PBF), criado no primeiro governo de Lula da Silva, a principal referência. Data deste período a ofensiva das classes dominantes para conferir centralidade à assistência social, como mecanismo de combate das desigualdades sociais, o que a coloca no patamar de política de enfrentamento da pobreza e da precarização do trabalho. (MOTA, 2013, p. 45).

Em relação ao contexto de desmonte do Estado, é importante pontuar que, se considerarmos o tempo presente no país, a vitória do Partido Social Liberal (PSL)⁷ ao Governo Federal, no último pleito eleitoral, já anunciava o cumprimento da agenda política iniciada pelo então presidente Michel Temer, que assumiu o governo brasileiro de agosto de 2016 a janeiro de 2019, após o *impeachment* da titular, Dilma Vana Rousseff. Observa-se nesse cenário o apontamento de uma contínua necessidade de intervir a favor das reformas úteis ao capital, com destaque para a Reforma Trabalhista implementada por Temer e pelo célere andamento da Reforma Previdenciária, aprovada pelo Senado brasileiro no atual governo de Jair Bolsonaro.

É notório que a reforma do Estado no Brasil, sob a égide neoliberal e influência de organismos financeiros internacionais, provoca grandes transformações no campo da seguridade social e em outras importantes políticas públicas, colocando a necessidade de redução dos gastos sociais e a ampla liberdade de mercado.

Para dar um exemplo, no campo da previdência a reforma operada modifica substancialmente o sistema previdenciário brasileiro, alterando as regras de aposentadoria. Dentre as razões anunciadas, tem-se o aumento da expectativa de vida média da população e a tendência de redução da população em idade ativa, dentre outras. Entretanto, conforme salienta Pochmann (2019), sob o argumento de combate a privilégios, esconde-se a pretensão

⁷ Partido político brasileiro historicamente alinhado ao social-liberalismo, que defende a bandeira de liberalismo na economia e que passou a defender o conservadorismo nos costumes.

de transferência para os mais pobres do ônus da crise econômica, salvaguardando setores privilegiados, como bancos e empresariado.

É preciso lembrar que a Seguridade Social instituída por lei no Brasil também adensou o princípio contido na Declaração Universal de Direitos Humanos, de que todos tem direito à segurança social, usufruindo dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade (art. 22). Mas como reconhece Sposati (2018), essa concepção vem esvaziando-se, colocando a Seguridade na condição de bem de consumo, expressando modos de mercadorização.

A nova direção assumida concorreu para afastar a proteção social brasileira do campo civilizatório e democrático instituído pela Constituição Federal de 1988, tendo sido resultado do poder conservador da sociedade capitalista brasileira, sob orientação neoliberal.

No tocante à especificidade da assistência social, esta será melhor apreendida na próxima subseção, que trata da história e da atual configuração dessa política, buscando-se ainda demonstrar, nesse contexto, a relação que se estabelece entre a mesma e a política pública de educação.

2.2 Assistência Social e a interface com a Educação

Conforme explicitado na subseção anterior, a assistência social integra o sistema de seguridade social brasileiro - do qual também fazem parte a saúde e a previdência social - instituída pela Constituição Federal de 1988. Esse feito representa uma enorme conquista na história dessa política, pois a partir de então, ela foi institucionalizada pelo paradigma da cidadania e assumiu o lugar de política pública, em busca de efetivar direitos sociais básicos de crianças/adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, famílias, garantindo ainda proteção à maternidade e a indivíduos considerados em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Pode-se afirmar que o texto constitucional permitiu avançar no sentido de uma proteção social universal, democrática e mais distributiva, ampliando direitos na perspectiva de garantir os mínimos sociais nas áreas de abrangência das políticas que integram a seguridade social. Essas são conquistas também advindas das lutas e reivindicações da classe trabalhadora e de setores da sociedade civil.

De acordo com o Art. 203 da citada Constituição, a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social. Regulamentada pela Lei Federal Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a assistência social foi definida em seu Art. 1º como

direito do cidadão e dever do Estado, enquanto “[...] política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.” (BRASIL, 1993, p. 1).

Essa concepção da assistência social, alicerçada na atual Constituição Federal, é interpretada sob a perspectiva de uma mudança de paradigmas, em relação às suas origens, conforme descrito em publicação técnica da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), do então Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS):

Política pública, não contributiva, de direção universal, de responsabilidade estatal, como direito de cidadania, com potencialidade de ampliar os direitos sociais aos cidadãos, de acordo com suas necessidades, a partir da condição inerente de ser de direitos. Essa mudança de paradigma rompe com a histórica concepção de filantropia, benemerência e caridade, onde a assistência social é concebida como uma ajuda ou favor, ocasional e emergencial. (BRASIL, 2008, p. 39).

Nesse sentido, a assistência social recusou características que historicamente lhe conferiam a marca do assistencialismo, prática referente à oferta de um serviço pela via da doação, favor, boa vontade, e não como um direito.

Análise feita por Pereira (2006) acerca da significação e alcance da assistência social após 1988, exprime a relevância da assistência social no campo da seguridade social no país, contribuindo para a ruptura, no plano legal, de uma visão condensada pela marca da “ajuda”:

Traduz-se como intervenção positiva do Estado, com o aval, requerimento e controle da sociedade, visto que, por se tratar de direito social, e não individual, compromete os poderes públicos com a sua garantia e provisão. Essa intervenção positiva sugere: primazia do Estado no atendimento de necessidades sociais básicas; prontidão estatal para coibir abusos de poder, negligências ou desrespeito aos direitos dos cidadãos; provisão pública de bens, serviços e oportunidades; e remoção de obstáculos ao exercício efetivo da cidadania por parte de seus titulares. Tal comprometimento do Estado não significa - como muitos pensam - paternalismo ou tutela estatal. Mas, implica obrigar o Estado a arcar com responsabilidades de sua alçada, que lhe foram delegadas pela sociedade no curso da ampliação da democracia. Está se falando, portanto, de um Estado Social de direito que encampa as causas sociais e tem como uma de suas principais funções a redução de incertezas e infortúnios sociais mediante políticas públicas, dentre as quais a assistência. (PEREIRA, 2006, p. 3).

No cenário mundial, a assistência social passou a ser ajustada ao contexto de consolidação do capitalismo monopolista no final do século XIX, constituindo-se como prática aleatória, assistemática e caritativa que passou a ser campo de ação estatal em alguns países, envolvendo a burguesia ascendente e a Igreja Católica e que, mesmo assumida pelo

Estado permaneceu sendo tratada sob a forma de filantropia e altruísmo, desprovida do caráter de política pública (CASTRO, 2018).

Reconhecendo a presença do Estado nas relações políticas e econômicas da sociedade capitalista, a autora busca demonstrar que mesmo assumindo, em parte, a responsabilidade com o campo social, o Estado amplia seu espaço de atuação mediante viabilização de políticas sociais diversas, mas na área da assistência social permanece o caráter de aleatoriedade e de residualidade, que remete à anterior ação estatal, referente às práticas denominadas de assistencialistas. A respeito destas, Castro (2018, p. 17-18) esclarece:

Em literatura específica e crítica sobre o tema, a perspectiva assistencialista é compreendida como uma prática que envolve ações filantrópicas, caritativas, desprovidas de continuidade e, comumente, assistemáticas e individualizadas, direcionadas para aqueles que não podem prover sua própria subsistência. (...) usualmente, se compunha de subsídio material e, muitas vezes, acompanhado de apoio espiritual, de lições morais, de propostas de esperança e resignações, dado que essa perspectiva se vinculava aos preceitos religiosos, extrapolando uma leitura particular da assistência social. [...] Assim, ao invés de um pacto permeado pelo direito social, o que se tem, na perspectiva assistencialista, é uma relação paternal e generosa entre um bem-feitor e um assistido. Em suma, diferentemente das outras políticas sociais, a assistência social foi incorporada no rol de ações estatais, porém muito mais como atuação subsidiária do que, propriamente, como uma política pública. Por isso, suas características, advindas de períodos precedentes, a partir da intervenção estatal, se acentuaram, fortalecendo o caráter assistencialista nessa nova etapa das relações capitalistas, daí a dificuldade de equiparar-se às demais políticas sociais. Nessa apreensão, o assistencialismo deve ser compreendido como uma percepção equivocada da assistência social e se constituindo como um viés do clientelismo que passa a ideia de favor.

No Brasil, dada a consolidação mais tardia do capitalismo, apenas por volta dos anos 1940 é que se observa a ampliação da intervenção direta do Estado na questão social brasileira. Até então, dispunha-se apenas de dispersas legislações referentes aos seguros sociais, situação que, segundo Castro (2018), era similar ao contexto europeu do século XVIII a meados do XIX.

A primeira grande regulamentação no país, ainda em 1938, (Decreto-Lei No 525⁸), ilustra bem a marca das raízes da assistência social, através da qual são firmadas as relações entre o Estado e segmentos da elite, ou seja, homens e mulheres considerados bondosos, que tal como no hábito colonial e do império, avaliam o mérito do Estado em conceder ou não auxílios e subvenções a organizações da sociedade civil (MESTRINER, 2008 *apud* CASTRO, 2018).

⁸ A primeira grande regulação da assistência social no país foi a instalação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), instituído pelo Decreto-lei Nº 525, de 1 de setembro de 1938. Trata-se de órgão de cooperação ao Ministério da Educação e Saúde, passando a funcionar em suas dependências, cujo objetivo era delinear as ações assistenciais públicas e privadas no país, mas que, segundo Castro (2018), não alcançou a posição de organismo atuante, caracterizando-se mais pela manipulação de verbas e subvenções públicas, como mecanismo de clientelismo político.

Explicando, também, o significado dessa regulamentação, Lonardoni Gimenes e Santos (2006) evidenciam que o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) representou o primeiro meio pelo qual a assistência social se inseriu na burocracia do Estado brasileiro, embora tenha sido na função subsidiária de subvenção às organizações que prestavam amparo social (identificado com benemerência), o que era feito por segmentos da elite (LONARDONI; GIMENES; SANTOS, 2006).

Os traços da gênese da assistência social no país são observados por Sposati (2018, p. 2318-2319), quando afirma que esta foi confinada por meio século (1938 a 1988) nos limites do poder patrimonial de primeiras-damas, em explícito nepotismo, atuando “[...] por meio de um mix de atividades de fomentos comunitário e familiar – clubes de mães – nos moldes da operação de centros sociais, ao que se combinavam cuidados materno-infantis, com gestão afastada da política de saúde [...]”. Consta, ainda, desse período, que o financiamento da Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA)⁹ era obtido de recursos vindos de jogos de azar, leilões de mercadorias importadas aprendidas, saldos de recursos da previdência social e subvenções do legislativo, evidenciando o lugar que foi destinado à assistência social ao longo desse período.

Para Carrara *et al.* (2013) a consolidação da assistência social enquanto direito pressupõe exatamente o contraponto às origens, marcadas pelo clientelismo, pelo patrimonialismo, pelo engessamento burocrático e pela cultura do favor. Efetivá-la enquanto política pública, detentora de novos princípios e diretrizes, significa instaurar outro padrão civilizatório, cujo compromisso é com o fortalecimento do controle social na democratização dos processos decisórios e o protagonismo dos sujeitos sociais.

Diante desse reconhecimento legal enquanto direito social e dever do Estado, tendo como princípio a realização da justiça social, a assistência social supõe superar a subordinação, especialmente aquela operada pela dominação econômica e política pelo reconhecimento da preservação da dignidade humana. Este representa o sentido primordial da proteção social de cidadania, cuja base é o reconhecimento da igualdade de direitos humanos e sociais, principalmente em situações de fragilidade, para que as pessoas tenham condições dignas, para além da obtenção de emprego ou poder de consumo (SPOSATI, 2016).

⁹ Criada em 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de atender as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Inicialmente caracterizou-se por um atendimento materno-infantil, ampliando sua atuação tendo em vista “acompanhar as demandas do desenvolvimento econômico e social do país, bem como da população em estado de vulnerabilidade social.” (BRASIL, 2008).

Enquanto política pública reconhecida por Lei, a assistência social é atualmente implementada com aprovação do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) aprovada em 2004 e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) implantado em 2005, sistema este constituído nacionalmente com direção única e que se caracteriza pela gestão compartilhada e cofinanciamento das ações pelos três entes federados, bem como pelo controle social exercido pelos Conselhos de Assistência Social dos municípios, Estados e União.

O SUAS engloba a oferta de benefícios assistenciais, prestados a públicos específicos, contribuindo para a superação de situações de vulnerabilidade, e conforme Pereira (2007a), tornou-se um relevante mecanismo na luta pela ampliação dos canais de participação da sociedade, propondo a partir de seus preceitos a inclusão e a equidade dos mais vulnerabilizados socialmente, considerando tanto as necessidades quanto as capacidades destes, recusando práticas seletivistas e individualistas, opondo-se à ideologia neoliberal.

Ocorre que a política econômica de um país, quando restrita à esfera das finanças, ao reduzir investimentos nas políticas sociais incide em processos de precarização. É o que demonstra Duriguetto (2011), ancorada em Behring, ao tratar da reforma administrativa implementada no Brasil durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que representou na verdade uma contrarreforma¹⁰ do Estado, pois fundamentou-se pela ideologia de um Estado mínimo, reconfigurando a política social a partir do trinômio descentralização, privatização e focalização, pretendendo restringir a ação pública estatal no tocante aos serviços e políticas sociais, transferindo, inclusive, a prestação de serviços para instituições não-estatais, que compõe o chamado terceiro setor.

Observa-se nesse contexto uma tendência à mercantilização integral ou parcial dos serviços sociais, tornando as políticas sociais minimalistas, orientadas pelo critério da seletividade e focalismo, fomentando e induzindo as ações das políticas, como as de transferência de renda, aos cidadãos comprovadamente pobres e/ou miseráveis (DURIGUETTO, 2011).

Como se sabe, as repercussões dessa nova forma de regulação social atingem todas as políticas sociais, marcando um retrocesso nas conquistas demarcadas na Carta de 1988, no tocante às políticas públicas de previdência, de assistência social e de saúde

¹⁰ Corresponde a apreensão de Behring (2008) acerca da “reforma do Estado” idealizada por Bresser Pereira. Segundo essa autora, a partir de 1990 configurou-se no país um período marcado por uma nova ofensiva burguesa, uma “contra-reforma social e moral”, visando recompor a hegemonia burguesa que havia sido arranhada no processo de redemocratização brasileiro.

(BEHRING; BOSCHETTI, 2011), sem olvidar os rebatimentos para outras políticas públicas, das quais se destaca a educação.

Em relação à educação, cumpre destacar inicialmente que Ferreira e Oliveira (2009) anunciaram um cenário de crise dos sistemas escolares, não circunscrito à realidade brasileira ou a qualquer contexto nacional específico, ou a qualquer nível ou etapa da educação. Para essas autoras, a crise se configurou como um fenômeno mais amplo do que possa ser avistada nos sistemas escolares em si.

Nas palavras de Ferreira e Oliveira (2009, p. 8), “[...] a crise pela qual a educação formal regular passa (ou enfrenta) é ampla e diversificada; não pode ser compreendida sem que se considerem aspectos que estão para além dos sistemas escolares [...]”. Nessa concepção, essa crise institucional é vista como estrutural e segundo as autoras, precisa ter respostas não somente pedagógicas, considerando que se trata de um campo tensionado e constituído por diversos atores, sendo preciso ainda articular a análise às contradições advindas da ampliação do reconhecimento à educação como direito e seu contraponto vivido nas condições da modernidade tardia e da globalização.

Para Ferreira e Oliveira (2009), em estudo que discute crise da escola e promoção da justiça social, a educação sempre esteve de alguma maneira ligada à busca da justiça social, sendo a função central da instituição escolar a distribuição dos conhecimentos socialmente valorizados. Mas o reforço ao papel da educação vinculada à busca da justiça social se modifica a partir das transformações das últimas décadas do século XX, quando se evidencia a falência do princípio do ideal de igualdade de oportunidades, quando o “[...] desemprego em larga escala, em consequência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na promoção de mobilidade social [...]” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 9).

A ideia de princípio meritocrático, ligado às sociedades democráticas, propondo o estabelecimento de igualdade de oportunidades e pressupondo igualdade de acesso na escola, foi durante muito tempo propulsor da atuação dos sistemas escolares, segundo a autora supracitada, como espaço de seleção e distribuição de posições sociais. Esse princípio permanece na base de muitos sistemas escolares nacionais, sendo legitimado com frequência como critério de seleção das posições na sociedade, “[...] como forma mais justa transparente e segura de definição dos que devem obter mobilidade social [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 22), entretanto, desconsidera as desigualdades sociais dos alunos, havendo notadamente mais entraves aos mais pobres.

Se é possível dizer que ao longo da história a escola passou a se constituir como um direito dos indivíduos e uma obrigação do Estado, para Oliveira (2009), vem observando-se também uma tendência de propagação em nível internacional da noção da escola não apenas como local de ensino, mas principalmente de justiça social. Adverte, contudo, que em uma sociedade que não se garante direitos básicos, torna-se difícil à escola sozinha mudar o destino dos seus alunos. Assim, a crise observada na escola é um reflexo das mudanças que estão fora dela.

Ainda em conformidade com o estudo de Oliveira (2009), as transformações que se processaram a partir do final do século XX conformam um processo denominado globalização (com o aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política entre os diversos povos do mundo), repercutindo na educação. Nesse contexto, ela aponta que as reformas educacionais têm papel crucial, na perspectiva de adequar a educação às exigências do capital.

Em relação ao papel das reformas educacionais vale a pena recuperar o pensamento de Cardozo e Lima (2018), quando esclarecem que foi a partir dos anos 1990 com a reestruturação produtiva do capital, na transição do modelo de acumulação taylorismo/fordismo para o modelo flexível (este caracterizado pela diminuição do tempo de produção, aumento do giro do capital e redução de estoques), que alguns organismos internacionais começam a enfatizar questões como a relação custo/benefício, taxas de retorno para o capital e trabalho e relação entre qualificação/escolarização e salário.

Pesquisas desenvolvidas por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), dentre outros, resultaram em “[...] propostas para as reformas da educação, voltadas para atender aos imperativos da acumulação do capital, sob a denominação de mundialização, financeirização, ou seja, do mercado.” (CARDOZO; LIMA, 2018, p. 127-128).

De igual modo, o estudo de Lima e Bianchini (2017) reporta-se à reforma do Estado como um processo que provoca certa homogeneização das políticas educacionais sob a orientação de organismos supranacionais. Portanto, demonstra que se trata de movimento que norteia o caráter e os rumos das políticas educacionais.

E é principalmente em países de capitalismo dependente que as políticas e a gestão educacional tendem a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais, considerados os representantes do capital mundial, que impõem políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização (FRIGOTTO, 2009).

Também Peroni, Caetano e Lima (2017), analisando reformas educacionais recentes no Brasil, expõem a vinculação com o empresariamento e o avanço do neoconservadorismo¹¹. Esclarecem, ainda, que tais reformas integram um projeto que representa uma afronta à democracia, e que especificamente no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio, os principais envolvidos se apresentam através de instituições públicas e privadas do setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, que tem como objetivo construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

Dessa forma, é evidente que as reformas educacionais assumem papel crucial para a reestruturação do capital (OLIVEIRA, 2009), e têm afetado diretamente as formas de se conceber e implementar a educação na perspectiva do direito social e humano. Então, se por um lado a Constituição Federal de 1988 representou um importante marco para a história da educação brasileira, por outro lado, as investidas do capital processam-se intensamente nessa área.

Cumprido salientar que a educação, assumida pela União com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, tem organizado os seus sistemas de ensino, buscando cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), documento este que apresenta um conjunto de diretrizes, metas e estratégias com vistas a direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, em todas as suas etapas e modalidades. Em vigência desde 2014, o atual documento tem força de lei, e em observância à obrigação constitucional¹² de planejar o futuro da educação, programa o seu delineamento, estabelecendo 20 metas a serem cumpridas nos próximos dez anos.

¹¹ De acordo com Barroco (2015), trata-se de uma forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista e que ataca o Estado social, os direitos sociais e as restrições ao mercado, defendendo a função coercitiva do Estado contra qualquer contestação da ordem social e dos costumes tradicionais. No Brasil, a disseminação ideológica de apelos à ordem se evidenciou a partir da consolidação neoliberal dos anos 1990, momento histórico marcado pela crise estrutural do capitalismo. No campo educacional, Lima e Hypólito (2019) indicam ações que podem ser caracterizadas como neoconservadoras, como o movimento precursor do Escola Sem Partido e as ideias de combate à ideologia de gênero, no que se refere à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Elas evidenciam, na visão das autoras, o interesse de grupos conservadores e neoliberais quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país.

¹² O PNE está referido na Constituição Federal/1988 em seu art. 214, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira, em busca da: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Já a sua regulamentação foi determinada através da LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei Nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal. (BRASIL, 2019).

Apesar disso e contrariando as expectativas da sociedade brasileira contemporânea, o direito à educação não tem se efetivado integralmente. Parcela acentuada de brasileiros encontra-se excluída ou precariamente incluída no processo educativo formal, revelando a persistência de graves problemas que impactam negativamente na objetivação da educação como direito de todos os brasileiros.

Dados apresentados pela Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são elucidativos. No ano de 2017 a pesquisa apresentou dados referentes ao acesso da população à educação, e buscando demonstrar aspectos da chamada pobreza multidimensional¹³, destacou que 16,1% de pessoas de 0 a 29 anos de idade sofriam de privações no que tange à inclusão na política educacional, sendo o grupo etário de 15 a 29 anos o predominantemente mais afetado, com percentual de 15,5% de pessoas com problemas no acesso (BRASIL, 2017, p. 82).

Em 2019 a mesma pesquisa do IBGE revela que, embora tenha ocorrido um aumento no nível de instrução da população brasileira ao longo das últimas gerações, essa tendência não foi suficiente para aproximar o Brasil do patamar internacional. Dentre outros dados, aponta uma taxa de analfabetismo de 8,0%, relativa à população de 15 anos ou mais de idade.

De modo geral, além desses e outros dados sobre educação, as pesquisas acima mencionadas destacam aspectos relativos à desigualdade de renda, habitação e mercado de trabalho, explicitando as condições de vida da população brasileira, reunidas em um conjunto de informações que mostram a realidade social do país. Nelas, adota-se a perspectiva de que, compreender o impacto da situação socioeconômica das famílias, na determinação tanto da posição ocupacional quanto do nível educacional alcançado é uma forma de medir a estratificação da sociedade brasileira e entender a intensidade da reprodução das desigualdades sociais entre as gerações (BRASIL, 2017).

Vale salientar que a avaliação das condições de vida da população se justifica para o IBGE, porque apenas o crescimento econômico pode não bastar para garantir progresso, se alguns aspectos importantes, tais como educação e saúde não forem levados em consideração (ALKIRE *et al.*, 2015; BOURGUIGNON *et al.*, 2010 *apud* BRASIL, 2017).

Em razão de todos os aspectos levantados, entende-se a relevância da análise das políticas educacionais implementadas no país, o que perpassa a investigação da realidade

¹³ Relativa à avaliação da pobreza com um enfoque que vai além da renda, que considera outros aspectos, como saúde e educação. (BRASIL, 2017, p. 13).

social mais ampla, uma aproximação às conexões internas e complexidade do problema específico de estudo.

Partindo desse entendimento, busca-se compreender assistência estudantil enquanto medida implementada no âmbito das instituições educativas do país a partir da interseção entre a assistência social e a educação, aqui compreendidas como políticas sociais envoltas ao sistema de proteção social brasileiro¹⁴.

É importante frisar que em torno do debate sobre a seguridade social brasileira, enquanto conjunto articulado de políticas sociais alinhadas ao direito de cidadania, encontra-se atravessada uma discussão pela defesa não só da articulação entre as políticas que a integram legalmente, como também pelo alicerçamento de uma concepção mais ampliada de seguridade, que incorpore outras políticas além das que já foram abrangidas em nossa Constituição. Nesse sentido, está presente o reforço a uma concepção de seguridade social enquanto padrão de proteção social amplo, universal, redistributivo, de responsabilidade estatal e que incorpore as políticas de saúde, previdência social, assistência social, educação, moradia, alimentação, trabalho, lazer, segurança, transporte e cultura (CFESS, 2018).

Essa concepção mais alargada de seguridade social, defendida no Seminário Nacional Preparatório para I Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Sistemas Universais de Seguridade Social¹⁵, realizado em Brasília no ano de 2009, se expressa na carta produzida durante o evento, intitulada “Seguridade como um direito – documento do seminário brasileiro para I Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Sistemas Universais de Seguridade Social”, na qual se lê:

A elevação de nossas ambições de uma sociedade radicalmente democrática, baseada na igualdade como forma superior de justiça, capaz de construir uma Nação igualitária, enuncia-se em um conceito de seguridade social que tem como objetivo a equidade em termos de qualidade de vida, para uma vida digna, para o bem viver das pessoas ao longo da sua existência. Por isso, a Seguridade Social, assim definida, propõe-se como sistema de proteções sociais derivadas da garantia integral dos direitos humanos, capaz de cobrir a seguridade civil e a seguridade social. A seguridade civil entendida como o direito de se organizar e se expressar livremente, bem como o direito à segurança pública, ao acesso à justiça, ao livre exercício dos direitos políticos, à crítica. Além disso, ter asseguradas as respostas das suas críticas feitas ao Estado e aos poderes que dele emanam. Neste contexto, é imperativo abranger a seguridade social como direito ao trabalho e à remuneração dignos, o direito à aposentadoria e outras formas de pensão resultante da incapacidade laboral,

¹⁴ Corroborar-se com o pensamento de Duarte (2011), ao perceber a proteção social em sentido amplo, sendo esta constituída por todas as políticas públicas, em especial as políticas sociais.

¹⁵ De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde, a I Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Sistemas Universais de Seguridade Social realizada em Brasília, no período de 1 a 5 de dezembro de 2010, reuniu 677 delegados de 90 países, representando governos, movimentos populares, sociais e sindicais, instituições acadêmicas e agências intergovernamentais (CNS, 2011). O objetivo foi construir uma agenda mundial em defesa da universalização da Seguridade Social, garantindo a prevalência dos direitos humanos, da proteção social aos trabalhadores com direito ao trabalho, à saúde e à educação para todos.

direito a ambientes de trabalho protegidos e protetores, o direito à educação, à saúde, à seguridade econômica, à segurança alimentar, ao acesso aos serviços e bens públicos essenciais, tais como a água, o saneamento, o transporte, a energia, o direito ao ambiente em equilíbrio ou protegido e ao patrimônio energético. (CNS, 2009, p. 1).

Isto posto, a ideia de estabelecer uma comunicação entre as políticas de assistência social e educação para discutir a assistência ao estudante leva também em consideração a existência de diferentes expressões da questão social manifestas no âmbito das instituições escolares, que concorrem para justificar algumas medidas, como aquelas com vistas a garantia do acesso e permanência estudantil.

Para Souza (2017), a educação, a assistência social e também o trabalho formam um conjunto de relações particulares da sociedade capitalista que permitem reconstituir a base de concepção da assistência estudantil. Esses vínculos revelam-se na história da formação social brasileira, e é importante “[...] retirar o véu que encobre o ligamento destes vínculos para entender as respostas aos dilemas socioeducacionais da sociedade brasileira.” (SOUZA, 2017, p. 64).

O estudo de Lessa (2010) demonstra que há uma associação histórica entre atenção à pobreza e as práticas do campo educacional, especialmente aquelas relativas ao aprendizado para o mundo do trabalho, que desde o período colonial tem sido utilizado como estratégia de controle social e ideológico. Atualmente essa vinculação relaciona-se com o papel contraditório das políticas sociais, referentes ao alívio das tensões de ordem social, reprodução física e ideológica da força de trabalho, reconhecimento e incorporação das demandas dos trabalhadores ao aparato público, e também como fator determinante para o atendimento dos governos à orientação de organismos internacionais, na perspectiva de integrar os mais pobres ao consumo, considerando a vinculação periférica ao mundo do trabalho e seu apassivamento (LESSA, 2010).

Para explicitar experiências de interseção entre as duas políticas, Lessa (2010) destaca o papel da Igreja Católica desde o período colonial, mas também, na fase ditatorial, de grupos burgueses ligados à filantropia humanitária, através do empresariado nacional, financiado por recursos públicos através do Sistema “S”, e os Lions Clube ou o Rotary Internacional Brasil Office, estes atuando como grupos de apoio comunitário aos mais pobres. Além disso destaca a LBA, atuando tanto no campo das ações assistenciais, quanto com políticas da área educacional, a exemplo da atuação com a oferta de vagas em creches para os filhos de mulheres trabalhadoras de baixa renda.

Contudo, a abordagem da pobreza e de outras expressões da questão social se amplia nessa área após década de 1990, com o desenvolvimento de políticas de ampliação quantitativa dos anos de escolarização e de estímulo à permanência no espaço escolar sugeridas por organismos internacionais, nascendo então o chamado Bolsa Escola, posteriormente substituído pelo atual Programa Bolsa Família. Além disso, ações no turno oposto escolar e experiências de escolas integrais foram ampliadas nesse período.

No âmbito desse debate Lessa (2010) chama a atenção para a ausência da discussão sobre a qualidade da formação, pois ao ter que responder a demandas variadas (atendimento à pobreza, combate à violência, ações no campo da saúde, educação para o trânsito, etc.), o papel reflexivo da educação sobre o conhecimento produzido socialmente e suporte para leitura de realidade ficam secundarizados. Trata-se da mesma perspectiva apontada no trabalho de Oliveira (2008), que indica se estar diante de um sistema que parece preocupar-se mais com o acesso e manutenção do aluno dentro da escola, priorizando em menor escala as finalidades educativas.

Outra abordagem sobre a relação entre política educacional e pobreza é desenvolvida por Yannoulas (2013), em um estudo que buscou sistematizar a produção científica no contexto das ciências sociais e humanas sobre o tema, encontrando diferentes maneiras de análise: com relação ao sistema escolar, com relação ao mercado de trabalho ou com relação à situação de pobreza, sendo esta última a que enquadra a análise a partir das históricas articulações entre as políticas educacionais e outras políticas, especialmente as de saúde e as de assistência.

Nessa linha de análise é destacado que a expansão da educação básica tem se relacionado à intervenção do Estado via escolas públicas, visando promover a futura empregabilidade ou compensar situações de injustiça econômica que poderiam levar à chamada desintegração social. Nesse aspecto, é considerado que o espaço físico da educação formal tem abarcado outras funções e tarefas, transformando-o num espaço não unicamente educativo, além de se apontar uma convivência não muito clara na interseção entre as políticas assistenciais (focalizadas) e as educacionais (universalistas), sendo os programas assistenciais muitas vezes paralelos às redes escolares. Também se apontam limites dos programas de transferência de renda, pois mesmo constituindo importante mecanismo de alívio à pobreza, o gasto social compensatório não altera o padrão de desigualdade do país (YANNOULAS, 2013).

A autora supracitada conclui que, enquanto um conjunto de autores que utilizam o prisma da pobreza apontam uma perda ou relativização da função especificamente

educacional quando se incorpora programas de enfrentamento à pobreza no cotidiano escolar, por outro lado, autores do segundo prisma destacam que não se consegue incorporar definitivamente alunos pobres no modelo vigente de educação formal, evidenciando que este deverá ser repensado, “[...] de maneira tal que consiga verdadeiramente incorporar a todos com qualidade.” (YANNOULAS, 2013, p. 57).

Ainda no que diz respeito à relação entre educação e pobreza, Yannoulas *et al.* (2012), demonstram ser necessário entender a atual escola pública na sua complexa trama, envolvendo aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Assim, esses autores consideram que reconhecer as múltiplas funções e expectativas colocadas na escola pública deveria envolver um trabalho interdisciplinar, com profissionais da educação, serviço social, e de todos os que integram o espaço educativo, tendo em vista dar real sentido a educação como direito social, pois “[...] a educação formal não pode o todo, não é condição suficiente para a mudança radical da sociedade, mas é condição necessária para o exercício da cidadania.” (YANNOULAS *et al.*, 2012, p. 349).

Explicitados alguns aspectos introdutórios do encadeamento entre as políticas de assistência e educação, encaminha-se para a próxima sessão deste estudo, que abordará mais particularmente a temática da educação como direito no Brasil.

2.3 Notas sobre o Direito à Educação no Brasil

Como mencionado nas linhas anteriores deste trabalho, a educação no Brasil está inserida no campo dos direitos sociais, os quais devem ser garantidos pelo Estado. O conjunto desses direitos alcança diferentes dimensões da vida e a sua efetivação concorre para a qualidade de vida dos brasileiros, servindo para garantir mais justiça social.

Acerca da temática dos direitos sociais, Nunes Junior (2017) salienta que a origem dessa categoria de direitos remete aos primórdios do capitalismo industrial, baseado em uma economia de mercado e intenso processo de violação a dignidade do operariado, e que reporta aos movimentos de resistência e de afirmação de direitos, contrários ao quadro de opressão configurado naquele período.

O primeiro documento histórico mais significativo no campo dos direitos sociais, segundo Nunes Junior (2017) foi a Constituição Francesa de 1848, editada em meio aos conflitos entre capitalistas e operários. Cem anos depois, com o fim da Segunda Guerra Mundial, as sequelas do Holocausto e dos instrumentos de destruição em massa contribuíram para a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral das

Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, pautada pelos maiores princípios da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade.

De modo geral, o conceito de direitos humanos integra todos os direitos substanciais do homem, sendo estes fundamentais para a vida em sociedade. Materializam-se em um conjunto de regras que o Estado e todos os que vivem em sociedade devem respeitar e obedecer, para que haja uma conciliação entre os povos do mundo.

A concepção de direitos humanos expressa na Organização das Nações Unidas (ONU) inclui o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, dentre outros, reconhecendo que todos os seres humanos podem usufruir de seus direitos independentemente de qualquer condição, como raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional e condição de nascimento ou riqueza. Segundo essa Organização, um de seus principais objetivos tem sido promover e estimular o respeito aos direitos humanos (ONU, [2019?]).

Apesar do notável reconhecimento, observa-se que os direitos humanos ainda requerem contínua ampliação, bem como vigilância e defesa. Por isso, ao discutir os fundamentos dos direitos dos homens, Bobbio (2004, p.12), historiador e filósofo italiano, adverte que se trata de “[...] coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e que, apesar de sua deseabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos [...]”.

Ainda conforme o autor supracitado, o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos baseiam as Constituições democráticas modernas, sendo a paz um pressuposto para a proteção e efetivação desses direitos tanto nos Estados quanto em âmbito internacional. Segue afirmando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos inspirou a sociedade internacional, estabelecendo princípios fundamentais sistemáticos da conduta humana (BOBBIO, 2004).

Vale ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos se constitui em um documento marco na história dos direitos humanos no mundo, que estabelece pela primeira vez a proteção universal, recomendando o respeito e a adoção de medidas para assegurar o reconhecimento e observância dos direitos básicos de todo ser humano.

Ocupando lugar no conjunto dos direitos humanos, por ser essencial e indispensável para o exercício da cidadania, a educação encontra-se prenunciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Art. 26, como se observa:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.

O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

De acordo com a Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa (2011), o direito humano à educação encontra-se fortalecido como norma jurídica e é registrado especialmente em alguns instrumentos internacionais como: Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), observado no Decreto Federal nº 591 de 1992; Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entrando em vigor em 1962; Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29), ratificada pela Assembleia Geral da ONU e em vigor desde 1990; e Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (Art. 13), promulgado pelo Decreto Federal nº 3.321 de 1999.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 ratifica a educação como direito no seu Art. 6º, Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Também no art. 205, Capítulo III, que trata sobre Educação, Cultura e Desporto, a educação aparece como um direito de todos e dever do Estado e da Família, a ser promovida tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Percebe-se que há, no plano legal, uma proximidade da garantia da educação com a concepção de Estado social, já abordada nas páginas anteriores deste estudo, uma vez que a educação é vista como uma das necessidades básicas do ser humano. Assim sendo, é certo afirmar que a Constituição brasileira consagrou novos direitos sociais e princípios generosos de organização da política social, superando o que Draibe (1992. p.71), chamou de “forma mesquinha e não condizente com a cidadania” até então observadas no país.

Afirmando-se referência fundamental para a consolidação da educação como um direito de todos os cidadãos, a atual Constituição Federal, por outro lado, não expressa completa originalidade nesse quesito, pois segundo Nárriman Cezne (2006), há uma

continuidade em relação a Constituições anteriores, que também resguardaram o direito à educação.

Para ilustrar a afirmação observa-se a Constituição de 1934 (no seu artigo 149), que foi a pioneira a qualificar a educação como direito:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, p. 1).

As Constituições de 1946 e de 1967 também inscrevem a educação como direito, bem como a de 1937 (promulgada durante o período da ditadura de Vargas), que inseriu o direito à educação no capítulo destinado à família, colocando o Estado como colaborador desse dever.

A relação de competência entre família e Estado, segundo Nárriman Cezne (2006) vincula-se aos interesses em disputa no campo da educação, materializados no conflito entre os grupos que defendiam o ensino público, e aqueles ligados à defesa do ensino privado no país, e durante os debates da Constituição de 1934 foi encenada por católicos (primazia da família) e liberais (primazia do Estado).

Em 1969, a educação como um dever do Estado se evidencia a partir da Emenda Constitucional nº 1, em seu art. 176, que afirma a educação como “direito de todos e dever do Estado”, a ser dada no lar e na escola. Mantendo o papel primordial do Estado, conjuntamente com a família, a redação atual encontra-se no art. 205, que explicita a obrigatoriedade da atuação estatal, “[...] que deverá não somente fornecer a educação gratuitamente nos estabelecimentos oficiais, como estabelecer políticas públicas visando a ampliação desse sistema, possibilitando a colaboração com a sociedade.” (NÁRRIMAN CEZNE, 2006, p.117)

Analisando alguns ganhos da atual Constituição no que tange a educação brasileira, Oliveira (2018, p. 1) afirma que essa Lei:

[...] explicita, amplia e redige melhor o direito à educação já consagrado na legislação anterior. Estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), reafirma o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). Inclui a educação infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social, garante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, o artigo 227 declara a

prioridade no atendimento da criança e do adolescente e, ao ser regulamentado, dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

A inovação, segundo Oliveira (2018), concentra-se na declaração da educação como direito público subjetivo, prevendo a responsabilização do poder público, além da introdução ou manutenção de mecanismos legais para a efetivação desse direito (mandado de segurança coletivo, mandado de injunção, ação civil pública, entre outros) possibilitando o recurso ao Sistema de Justiça, para garantir não apenas o acesso à educação, como também um de padrão de qualidade, como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino.

Vale ressaltar que a educação é também observada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, em seu art. 53, bem como no art. 2º da Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), consolidando-se como direito social e humano no contexto da sociedade brasileira.

Como documento que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) no país, a LDB atual (Lei Nº 9394/1996) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os seus princípios e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo também as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração.

Nesse sentido, dentre outras competências estabelecidas em conformidade com o Art. 8º da Lei Nº 9394/1996, os entes federativos organizam seus sistemas de ensino de modo a responsabilizar Municípios, Distrito Federal e Estados com a oferta da educação básica, e a União com a disponibilização da educação superior, que também pode ser oferecida por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais são responsáveis em sua totalidade.

Em relação à estruturação da composição da educação escolar, em seu Título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, a LDB/96 determina que a educação se divide entre a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior.

No que diz respeito à educação básica, o texto da Lei estabelece em seu Capítulo I, Art. 22, que são finalidades desse nível de ensino “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Acerca do direito a ela, Cury (2008) destaca inicialmente que se trata de um conceito inovador, pois de modo elitista, seletivo, e por séculos, o país negou aos brasileiros o direito ao conhecimento através da organização escolar.

Assim, a educação hoje definida como básica, para Cury (2008, p. 294), representa “[...] um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural [...]”. Trata-se, sob essa perspectiva, de um novo horizonte para o delineamento de políticas educacionais mais abrangentes.

Vale lembrar que, apesar de todo o aparato legal no que tange ao acesso à educação no Brasil, não se pode negar os retrocessos advindos do avanço de novas estratégias de valorização do capital, baseadas na reestruturação produtiva. Como já se viu, essas estratégias se intensificaram a partir da década de 1990 no Brasil, através de diferentes reformas educacionais capazes de influenciar nas conquistas em torno do direito à educação.

No que tange à garantia da educação superior brasileira, de competência fundamentalmente da União, suas finalidades são evocadas na atual LDB, que por meio do Art. 43, Capítulo IV, as expõe:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, p. 1).

Mesmo reconhecidos tais propósitos da educação de nível superior e evidenciada sua inegável relevância para a formação humana, observa-se que a citada legislação conferiu maior atenção na regulação e garantia do ensino fundamental. Posteriormente a LDB/1996

abrange a pré-escola e o ensino médio¹⁶, como integrantes do ensino obrigatório, revelando-se a atenção prioritária à educação básica.

Acerca dessa matéria, Nárriman Cezne (2006, p. 122) explica que embora os princípios expressos no art. 206 da Constituição Federal de 1988 possam ser aplicados ao ensino superior, estes “[...] devem ser adaptados à definição e conformação próprias deste campo [...]”. E segue esclarecendo que o salientado na norma é a previsão de acesso aos níveis mais elevados de ensino condicionado às capacidades de cada um (conforme o inciso V do art. 208), e que deve haver a publicização das formas e critérios de seleção utilizados, seja nas instituições privadas ou públicas (art. 44, II da Lei 9394/96 no Decreto 2207/97, art. 12), onde deve ser garantida a gratuidade.

Analisando a questão do direito a esse nível de educação, a autora acima citada conclui que o ensino superior na atualidade pode ser considerado um direito fundamental, mas de proteção mais frágil, havendo a necessidade de que se desenvolvam estudos teóricos a esse respeito e que sua aplicação concreta seja efetivada (NÁRRIMAN CEZNE, 2006).

Resguardando igual importância em relação aos diferentes níveis e modalidades educacionais que integram a educação nacional, destaca-se ainda o direito social à Educação Profissional e Tecnológica, inscrita no Capítulo III da LDB/1996. O destaque aqui está assentado, particularmente, em razão da oferta dessa modalidade pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que constituem campo empírico desta investigação sobre a política de assistência ao estudante.

Sem pretensão de avançar na discussão, a qual será adiante mais bem desenvolvida, mas tomando como referência a Lei Nº 9.394/1996 observa-se que legalmente a educação profissional é preceituada como uma modalidade transversalizadora, que atravessa os níveis e as modalidades de ensino no país. Contudo, Alves e Azevedo (2017) observam que o Estado brasileiro ainda não a tem garantido de forma efetiva, enxergando uma superação da condição de simples modalidade transversalizadora, uma vez que as prerrogativas constitucionais apontam a educação e o trabalho como direitos a serem garantidos no país.

Nesse sentido, considerando a relevância constitucional do direito a educação e ao trabalho, o acesso à educação profissional deve ser assegurado, oportunizando-se a preparação para o trabalho e garantindo-se aos jovens projetarem sua vida profissional. Assim,

¹⁶ Conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que, dentre outras disposições, estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, seguindo o previsto em Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Ressalta-se que, anteriormente à Emenda nº 59/2009, o ensino era obrigatório somente a partir dos 6 anos de idade, até a totalização do ensino fundamental.

compreende-se que a educação profissional pode ser uma garantia do cumprimento desses direitos, embora se reconheça que no atual contexto do capitalismo tem se buscado atender prioritariamente ao mercado, seguindo a lógica produtiva e acumulativa do capital (ALVES; AZEVEDO, 2017).

Observando-se o breve panorama do direito à educação no Brasil traçado até aqui, pode-se afirmar que não se tem uma efetivação plena desse direito no país, mas, não se pode negar que algumas políticas implementadas pelo Estado convergem no sentido de contribuir para a sua garantia.

Ao prestar assistência aos estudantes, visando o seu desempenho e a formação integral, a política nacional de assistência estudantil se apresenta como um instrumento de incentivo e promoção da educação, pois busca garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, conforme se observará na próxima sessão deste estudo.

3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA: concepção, histórico e base normativa

Esta seção trata da assistência estudantil no Brasil, abordando sua concepção, história e base normativa, que a revelam como uma ação do Estado para a redução das desigualdades sociais, assegurando acesso, permanência e êxito no âmbito da educação. Para tanto, concretiza-se através de programas, projetos e benefícios sociais destinados aos estudantes.

O texto divide-se em duas subseções, sendo uma que aborda a concepção da política que vem sendo implementada no país, abordando a sua base normativa, e outra que apresenta o histórico das ações de assistência aos estudantes, demonstrando que não se trata de um projeto novo no Brasil.

3.1 Concepção e base normativa da Assistência Estudantil

Adentrando no debate sobre a política de assistência estudantil, sua emergência e implementação no âmbito da rede federal de educação brasileira, destacamos que essa política surge de forma regulamentada, a partir do reconhecimento de que muitos jovens não tem oportunidade de educação, de cultura, de lazer e tampouco tem condições mínimas de moradia e de saúde no país.

Fundamentado assim, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, de iniciativa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) reuniu as diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos na área de assistência ao estudante, apresentando-as como fruto da necessidade de engajamento “[...] não apenas no debate, mas concretizando ações que possibilitem o acesso e sobretudo a permanência no meio universitário em condições dignas e de forma equânime.” (BRASIL, 2007, p. 7).

Ressalta-se que o Fonaprace é um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criado em outubro de 1987, que congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. Tem por objetivos: formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a

sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados (ANDIFES, 2019).

A criação desse Fórum ocorreu durante a redemocratização do país, período que conforme Dutra e Santos (2017), constituiu-se favorável à intensificação e sistematização dos debates em torno da assistência estudantil, tendo em vista que as ações nessa área ainda ocorriam de forma fragmentada e sem legitimidade nem significativo apoio governamental. Ele “[...] emerge com uma função reivindicativa, promovendo uma articulação entre a luta pela consolidação de uma política de assistência aos discentes nas IFES e às bandeiras do Movimento de Reforma Universitária defendidas pelos intelectuais, estudantes e movimentos sociais da educação a partir da década de 1960. [...]” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 153).

Para subsidiar a formulação de uma política nacional de assistência ao estudante o Fórum de Pró-Reitores buscou sistematizar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo realizados estudos amostrais em 1997, 2004, e 2011. A partir dos primeiros resultados foi elaborado o Plano Nacional de Assistência Estudantil, enviado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em abril de 2001.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil tornou-se então documento de referência para as ações relativas ao apoio estudantil nas instituições federais de educação superior, constituindo-se fruto do estudo iniciado nos anos 1990, que demonstrou serem as condições socioeconômicas dos estudantes um reflexo da realidade a que é submetida a população brasileira, de pobreza, falta de renda, desemprego, dentre outras formas de expressão dessa realidade (BRASIL, 2007).

De acordo com Dutra e Santos (2017), buscava-se suscitar o debate sobre políticas que pudessem garantir a permanência dos estudantes na universidade, descobrindo-se que parcela significativa deles pertenciam às categorias econômicas abaixo do padrão médio das necessidades materiais, culturais e de serviços, constituindo a demanda potencial de assistência estudantil. O foco, conforme as autoras, era a formulação de uma política de apoio aos estudantes:

Com o objetivo de inserir a AE na Agenda Governamental, o Fonaprace dedicou-se ao levantamento de indicadores que pudessem demonstrar a importância da formulação de uma política voltada para essa demanda. Nas primeiras pesquisas realizadas pelo Fórum, procurou-se apresentar o perfil socioeconômico e cultural do estudante das IFES, destacando, sobretudo, a estratificação social de modo a evidenciar a desigualdade entre os segmentos. Segundo consta no relatório da primeira pesquisa publicada, “a preocupação básica dos órgãos de assistência é com aqueles alunos que estão abaixo do padrão médio das necessidades materiais, culturais e de serviços. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 163).

Vale ainda destacar, a respeito do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que este apontava diretrizes para a formulação de programas e projetos, indicando as áreas estratégicas para intervenção nas IFES e a necessidade de investimentos, por meio da matriz orçamentária anual do Ministério da Educação (MEC). Com a atualização do Plano em 2007, foi iniciado um processo de discussão com o mesmo Ministério, tendo em vista sua implementação, que culminou com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

A respeito desse processo, Dutra e Santos (2017) defendem que essa conquista se deu tanto em resposta às proposições do Fórum, quanto atendendo aos anseios e lutas dos estudantes, e representou um grande marco na história da luta por políticas de assistência estudantil no país.

A Portaria Normativa nº 39/2007 instituiu o PNAES no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, estabelecendo por meio do seu art. 4º, o público-alvo da assistência, qual seja: estudantes de educação superior, especificamente aqueles matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos. Definiu também no Parágrafo Único do Art. 2º as ações de assistência estudantil como sendo aquelas iniciativas desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

O estudo de Kowalski (2012) sobre o tema da assistência estudantil também aponta que nos anos 1990 as discussões em torno da assistência estudantil já aconteciam, embora de forma fragmentada e restrita a algumas instituições federais de educação superior, muitas vezes provocada pelo movimento de estudantes, e além disso, lidava-se com a limitação de recursos para o financiamento dessas ações.

Com relação ao financiamento destinado à assistência estudantil durante esta década, não se evidenciaram, nas legislações em vigor, documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socioeducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência estudantil. Isso se evidencia por meio da promulgação da LDB de 1996, a qual registra no artigo 71, inciso IV a desresponsabilidade do Estado com o financiamento para assistência estudantil. Segundo o referido artigo, “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. (KOWALSKI, 2012, p. 94).

Algumas ações implementadas pelo Estado, destinadas ao apoio estudantil, especialmente abrangendo o aspecto do financiamento das mensalidades, foram

posteriormente registradas, como a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 1999 e 2004, respectivamente.

Da mesma forma o PNE aprovado pela Lei Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu ações relacionadas à assistência estudantil¹⁷, como o estímulo à adoção de programas nessa área pelas instituições públicas de ensino superior, como exposto em seu art. nº 34, que propõe “Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.”

Contudo, foi a criação do PNAES que desencadeou outro passo importante na consolidação da assistência estudantil como política pública: trata-se da promulgação do Decreto-lei Nº 7.234, datado de 19 de julho de 2010, criado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, significando nas palavras de Dutra e Santos (2017, p. 156) “[...] importante conquista dos grupos organizados (Fonaprace, Andifes, UNE) que lutaram pela consolidação da AE em nível institucional e por seu reconhecimento legal enquanto política pública de direito”.

Em relação à luta em torno da efetivação da assistência ao estudante no país, Imperatori (2017) também lembra o esforço da Secretaria Nacional de Casa de Estudantes (Sence), movimento social ligado ao Movimento de Casas de Estudantes (MCE) que se autodefine como “[...] movimento social livre, independente, autônomo e apartidário [...]” (SENCE, 2011). A Sence representa as casas estudantis do Brasil e articula a organização de movimentos que reivindicam a priorização da assistência estudantil, com enfoque para a questão da moradia estudantil.

O Decreto-Lei Nº 7.234/10 representou a oficialização da assistência ao estudante no Brasil no âmbito da educação superior, tornando-se parâmetro para as ações nessa área, conforme demonstra Kowalski (2012, p. 25):

Desta forma, o Estado formalizou a assistência estudantil e sinalizou que por meio dela possa ser usada como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, assim como, usada como um mecanismo para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência de jovens ao ensino superior público federal. Desde então, esse documento vem sendo utilizado pelos profissionais na adoção de programas assistenciais referente à moradia estudantil;

¹⁷Conforme apontado por Andrés (2011), o FONAPRACE contribuiu para a inclusão da assistência ao estudante no 1º PNE, baseando-se nos resultados da primeira pesquisa nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), evidenciando a necessidade de se criar, manter e ampliar programas assistenciais estudantis no âmbito das IFES. Após solicitada a inclusão, esta foi atendida pelo Deputado Nelson Marchezan, relator do PNE.

alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche para filhos de alunos; e apoio pedagógico.

Destarte, atualmente o PNAES, permanece sendo ferramenta norteadora das políticas de assistência aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial nas universidades federais do país, abrangendo ainda os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁸, instituições que de acordo com o MEC, atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades oferecendo do ensino técnico de nível médio à pós-graduação, o desenvolvimento de programas de extensão, a divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo (BRASIL, 2016).

Quanto aos objetivos do PNAES, estes são elencados no art.2º do Decreto-Lei Nº 7.234/10:

- 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, p. 1).

Ainda explicitando os principais aspectos do documento citado, em seu Art.3º é observada que a implementação das ações deve ocorrer de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, devem ser desenvolvidas em alguns setores específicos, ampliando aqueles previstos na Portaria Normativa Nº 39/2007, através da inclusão do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, conforme se observa no Art. 3º:

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

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

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico;

¹⁸ conforme disposto no art. 4º do Decreto-Lei Nº 7.234/10.

e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, p. 1).

Tendo em vista delimitar o público a quem se destinam as ações de assistência, o Decreto-lei Nº 7.234/10 estabelece prioridade para estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, ou oriundos da rede pública de educação básica, critérios a serem observados no acesso aos programas de assistência estudantil.

A esse respeito, o documento inova no quesito ingresso na política de atendimento, apresentando o recorte de renda, exigência não explicitada anteriormente, na Portaria Normativa nº 39/2007, que recomendava a seleção por critérios socioeconômicos, sem estabelecer limite de renda.

Evidencia-se assim uma maior restrição no acesso a essa política, ou seja, a presença da focalização em detrimento da dimensão de universalização, expressando uma característica das políticas sociais de países de capitalismo periférico, que segundo Faleiros (1991) são denominadas “categoriais”, voltadas para algumas categorias específicas da população, como “[...] trabalhadores (seguros), crianças (alimentos, vacinas), desnutridos (distribuição de leite), certos tipos de doentes (hansenianos, por exemplo), através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos [...]” (FALEIROS, 1991, p. 28).

Não obstante, destaca-se a importância da regulamentação da assistência estudantil no ensino superior federal brasileiro, constituindo-se como política permanente do Estado. Conforme afirmam Dutra e Santos (2017, p. 156) com base em estudos do Fonaprace, o Decreto-Lei Nº 7.234/10 foi determinante para que o PNAES “[...] saísse da dimensão de política de governo para política de Estado [...]”.

Vale destacar que o marco regulatório da assistência ao estudante no país emerge envolto num contexto de elaboração de políticas vistas como fomentadoras da democratização do acesso ao ensino superior no país (SANTOS, 2017; REGO; SILVA, 2015; MENEZES, 2012; SILVA *et al.*, 2019), merecendo destaque a instituição do FIES e do PROUNI, bem como do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).¹⁹

¹⁹ Instituído em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é conjunto de programas empreendidos com vistas a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais. Pode ser também apresentado como um plano executivo que visa dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007).

Essas medidas representam a ação do Estado brasileiro no campo das denominadas ações afirmativas²⁰, que são implementadas na educação superior no interior das universidades federais, estaduais, dentre outras instituições de ensino, ampliando-se ainda para a rede privada (ANDRÉS, 2011). Na educação básica ofertada nas instituições federais, realizam-se através da Lei Nº 12711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando matrículas para estudantes oriundos de escola pública, com prioridade para aqueles pertencentes à famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, bem como para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência.

Em se tratando de educação superior, vale lembrar que o PROUNI e o FIES situam-se mais particularmente no aspecto do financiamento, visando o acesso aos cursos via iniciativa privada. O PROUNI oferece bolsas integrais ou parciais em universidades privadas para jovens de baixa renda, oriundos de escola pública, enquanto o FIES destina crédito educativo para aqueles matriculados em instituições privadas, sem condições de custeio das mensalidades.

No que tange ao REUNI, instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, este destina-se à reestruturação e expansão das universidades federais. Logo em seu Art. 1º, fica estabelecido como objetivo: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais”. Já em suas diretrizes, no art. 2º, prevê a necessidade de “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007), destinando um acréscimo de recursos federais no orçamento destinado às instituições.

De modo geral, pode-se afirmar que o REUNI se empenhou para a consolidar uma política nacional de expansão da educação superior pública, e segundo Palavezzini (2014), contribuiu para a retomada de desenvolvimento das universidades federais, ampliando a inclusão dos estudantes na educação superior, sendo o PNAES indispensável nesse processo, pois a situação familiar socioeconômica de muitos estudantes não possibilita a garantia da permanência, que muitas vezes inclui gastos com moradia, transporte, alimentação, material didático, dentre outros, podendo ocasionar evasão.

²⁰ Medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas, temporárias ou não, que pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens sofridas por grupos específicos, tendo em vista a ampliação do acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade. (UFSC, 2017).

Outra medida no contexto da educação superior é a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), diversificando assim a forma de ingresso das universidades, o que se consegue conjuntamente com a implantação das cotas étnico-raciais e sociais (SANTOS; MARAFON, 2016).

Merece destaque também a propositura de destinação de recursos federais para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil nas instituições públicas estaduais de ensino superior, participantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Trata-se do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010.

A esse respeito, estudo de Silva *et al.* (2019) sobre assistência estudantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE), demonstra que essa universidade se alinhou às orientações do PNAEST, que por sua vez se baseia no PNAES. Contudo, o estudo demonstra que embora os recursos do programa devam servir para estruturar ações de assistência aos estudantes nessas instituições, no caso da universidade em questão, mesmo a adesão ao SISU em 2015 não garantiu prontamente o repasse, evidenciando uma questão recorrente no campo das políticas públicas, que é o discurso da falta de recursos para a implementação das ações, havendo “[...] uma inversão e subversão: ao invés do direito constitucional impor e orientar a distribuição das verbas, o dever legal passa a ser submetido à disponibilidade de recursos.”(IAMAMOTO, 2012 *apud* SILVA *et al.*, 2019, p. 55).

Diante dessas considerações preliminares acerca do PNAES, reconhecido como atual parâmetro para o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil no âmbito das instituições federais de educação superior, destaca-se que a prática de assistência ao segmento estudantil não está circunscrita apenas a esses espaços, configurando-se como um conjunto de ações que pode se processar em diferentes instituições, públicas ou privadas, tendo em vista assegurar a permanência estudantil.

Observando a assistência ao estudante nos limites da particularidade da educação superior, Andrés (2011) registra a existência de uma diversidade de instituições e de ações nessa área. Ou seja,

Sejam elas públicas (federais, estaduais ou municipais) ou privadas (com ou sem fins lucrativos), universidades, centros universitários, institutos ou faculdades, as IES brasileiras vêm então desenvolvendo à moda própria seus projetos e programas de assistência estudantil, nos quais os itens mais presentes são o apoio à alimentação e as bolsas parciais/integrais de estudo, programas estes com condições de admissão variadas conforme as respectivas normativas internas. (ANDRÉS, 2011, p. 6).

É preciso considerar ainda que, embora seja no âmbito específico da educação superior que inicialmente se estabelece a planificação das ações de assistência ao estudante no Brasil, por meio do PNAES, a assistência estudantil não se restringe a esse campo de ensino. Tal fato se explica por serem também os outros níveis e modalidades educacionais espaços que concentram estudantes com perfil socioeconômico condizente ao perfil estabelecido para atendimento pelo PNAES, havendo no interior das instituições de educação básica, da educação profissional, dentre outras, demanda por ações de assistência ao estudante.

Nessa lógica, alguns estudos apontam importantes aspectos sobre a abrangência das ações de assistência estudantil para outros níveis e modalidades educacionais. A princípio, e conforme lembra Souza (2017), existem diferentes formas de apoio que precedem a ocorrência no campo da educação superior, como as ações implementadas na educação básica, através da oferta de material didático e uniforme escolar.

Estas formas de apoio são também destacadas na pesquisa realizada por Campos (2018), que reconhece a presença de uma diferenciação na intervenção de iniciativa do poder público, entre a educação básica e superior, no que diz respeito à regulamentação da assistência estudantil. Sustentando-se nos estudos de Galdino (2016), o estudo mostra que há necessidade de um suporte jurídico-político maior designado em lei e de ampliação do atendimento, considerando instituições, níveis de ensino (para a educação básica), modalidades de ensino (para a educação a distância, ensino profissional, educação de jovens e adultos, etc.), e público destinatário (GALDINO, 2016 *apud* CAMPOS, 2018).

No que se refere à educação básica, Campos (2018) salienta que não se dispõe de norma própria de abrangência nacional, tal como o PNAES, capaz de unificar e normatizar ações para a implementação de uma política de assistência estudantil, com orçamento específico para essa finalidade. E ao tratar da questão no âmbito particular do ensino médio, o autor supracitado aponta que:

[...] resta a cada instituição de ensino médio, somar os programas suplementares que são financiados pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a própria capacidade para realizar ações isoladas, baseadas com recursos próprios, mas isso quando os tem e quase sempre sem uma especificação de aplicação tão detalhada, tal qual preconiza o PNAES, embora os programas suplementares garantam o transporte, o material didático e a merenda, que seriam, em princípio, suficientes para a manutenção dos discentes. (CAMPOS, 2018, p. 63).

Acerca do que considera desfavorecimento do ensino médio público brasileiro em relação à assistência ao estudante, vale também ressaltar que esse mesmo autor relaciona a situação presente a um problema histórico, pois ao longo dos anos a educação básica estaria

buscando delimitar sua identidade, sendo criada a primeira escola (secundária) normal apenas em 1835, em Niterói, ao passo em que “[...] a primeira universidade foi criada em 1808, em Salvador, cujos alunos ingressantes haviam recebido instrução básica por meio de professores particulares que lecionavam nas residências dos próprios alunos [...]” (CAMPOS, 2018, p. 67), ficando o ensino médio comprimido entre a função formativa do ensino fundamental e a profissionalizante do ensino superior. Sustentando esse pensamento em Cury (1998), o autor afirma que ao longo dos anos, o ensino médio, enquanto momento educacional em que se entrecruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade com a maioria civil, manifesta um caráter dual e elitista, através das funções a ele atribuídas: normativa, propedêutica e profissionalizante (CURY, 1998 *apud* GOMES, 2018).

Em relação à regulamentação e amplitude da política de assistência estudantil, vale frisar que os Institutos Federais já levantaram uma preocupação, em suas discussões sobre a implementação das ações do PNAES, com o fato de o Decreto Nº 7.234/2010, que regulamenta as ações do programa, fazer referência apenas aos alunos dos cursos de graduação, gerando dúvidas sobre a legitimidade para realizarem o atendimento aos estudantes dos cursos de nível médio e de formação inicial e continuada de suas unidades (CAVALHEIRO, 2013).

Essa questão da aplicabilidade do PNAES no contexto específico dos Institutos Federais é também levantada por Ferreira e Souza (2019), que esclarecem ter sido no ano de 2013, que os gestores da assistência estudantil dessas instituições reivindicam a reconfiguração da política de assistência estudantil, por serem também instituições de educação básica. Segundo demonstram, o fato de o texto do Decreto não explicitar todas as modalidades de ensino que são ofertadas pela rede federal de educação profissional, gera insegurança jurídica e as vezes inviabiliza ações.

No entanto, estudos a esse respeito buscam demonstrar, com base na Constituição Federal, Leis Nº 9.394/1996 e Nº 11.892/2008 e no próprio Decreto Nº 7.234/2010, que os Institutos são legítimos promotores de ações afirmativas, não voltadas apenas para os jovens da educação superior pública federal, mas ampliando-se para todos aqueles que necessitem de incentivo e suporte para garantia do direito à educação que lhe assiste, independentemente do nível educacional ao qual esteja vinculado (CAVALHEIRO, 2013; GOMES, 2011).

Nessa direção encontra-se o pensamento de Gomes (2011, p. 26), ao afirmar:

Se a democratização do ensino se corporifica na implementação de ações para acesso e a permanência do estudante na escola, é conclusão lógica que os Institutos, imbuídos nessa missão e diante de suas especificidades, promovam medidas

preventivas que propiciem ao estudante (financeiramente) carente sua fixação na instituição educacional.

Seguindo essa tendência, os Institutos Federais vêm implementando políticas de permanência estudantil baseadas no PNAES, oferecendo também aos estudantes da educação profissional de nível médio em situação de vulnerabilidade social, o acesso a recursos materiais e financeiros, que conforme Ferreira e Souza (2019), servem nesses espaços para apoiar a permanência estudantil e evitar a evasão escolar.

Ao discutir o alargamento das políticas de permanência estudantil para a educação básica, Campos (2018) revela um outro aspecto que merece ser ressaltado: trata-se da defesa que a análise sobre a permanência nesse nível de ensino, por ser mais democratizado, revelaria melhor a configuração socioeconômica brasileira do que o ensino superior, historicamente marcado pela presença das classes mais abastadas. Ademais, as taxas de evasão no ensino médio são apontadas como importante fator, justificando a utilização de instrumentos que minimizem esse problema. Para Campos (2018, p. 60-61), após legitimado no ensino superior deveria ocorrer a vinculação do PNAES à educação básica:

[...] seria importante que, após tal consolidação do PNAES no ensino superior, fosse viabilizada a expansão das ações de assistência estudantil para essas outras modalidades de ensino, como a educação básica, inclusive para a educação técnica e profissionalizante [...] nos programas de educação de jovens e adultos (EJA), modalidades ainda carentes de uma maior atenção governamental, tendo em vista a relevância que possuem.

No tocante às Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, campo empírico do objeto de investigação deste estudo, cumpre destacar o que Campos (2018) registra em seu trabalho sobre a assistência estudantil em uma dessas escolas: não se tem nenhum tipo de regulamentação abrangente para a assistência estudantil. Segundo afirma, recente redução no orçamento para as despesas, associada à necessidade de se normatizar e segmentar os gastos e à garantia de controle dos órgãos de fiscalização, exige que se tenha a “[...] consolidação de uma legislação análoga ao PNAES para a disposição sobre um programa unificado de assistência estudantil ao ensino médio federal [...]” (CAMPOS, 2018, p. 63).

Vale frisar que os recursos da assistência estudantil são atualmente provenientes do Orçamento Geral da União (fonte 100) e a definição dos valores leva em consideração dados como o número de estudantes ingressantes e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo que especificamente na educação superior o financiamento ocorre pela ação de código 4002 (Assistência ao Estudante de Ensino Superior) e na educação profissional, pela ação 2994 (Assistência ao Educando da Educação Profissional), ambas vinculadas ao

Programa Orçamentário 2080 (Educação de Qualidade para Todos) (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c; MACHADO, 2017; FRANCO, 2019; TAUFICK, 2014).

Acerca do financiamento, é importante ainda destacar o que Palavezinni e Alves (2019) demonstram em sua pesquisa sobre o orçamento do PNAES, para as quais um dos maiores desafios da assistência estudantil é a sua regulamentação por meio de uma lei federal com a definição de orçamento próprio. Isto porque o PNAES apresenta ‘relativa garantia’ do financiamento das ações, através de repasse financeiro direto às IFES, em rubrica específica e já definida nos códigos orçamentários (o que restringe o gasto deste recurso nas ações pré-estabelecidas, impedindo assim que o recurso seja integrado ao orçamento geral e utilizado para outros fins), porém, as autoras apontam que a fragilidade do decreto traz inseguranças quanto a continuidade das ações, e sobretudo quanto a indefinição de recursos disponíveis, ocasionando uma variação ano a ano e fragilizando o planejamento para ações a médio e longo prazo.

Voltando às concepções iniciais sobre o movimento de apoio aos estudantes da rede federal de educação profissional e tecnológica, pode-se depreender que a assistência estudantil se justifica pela existência de um cenário educacional brasileiro excludente, onde algumas medidas se tornam necessárias para minimizar as disparidades sociais e garantir acesso e permanência, é também balizado pela afirmação da educação como direito de todos, particularmente decorrente do princípio de acesso e permanência contido no inciso I do art. 206 da Constituição Federal, que trata da educação "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola." (BRASIL, 1988, p. 1), com reafirmação no Art. 53 do ECA/1990 e no Art. 3 da LDB/96.

O Estatuto da Juventude, Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que trata sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), é mais um mecanismo que estabelece direitos fundamentais da juventude relativos a educação, prevendo o acesso a programas de assistência estudantil, afirmando em seu art. 13: “As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes.” (BRASIL, 2013, p. 1).

Igualmente, o novo PNE (Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014), documento-referência da política educacional brasileira, faz referência à assistência estudantil. Em sua meta Nº 11 estabelece a necessidade de triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da

expansão no segmento público, posicionando-a como uma das quatorze estratégias para superar os desafios decorrentes da ampliação de matrículas na EPT de nível médio.

Mas é especificamente na estratégia No 12 da meta 11 que coloca a necessidade de “[...] elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio [...]” (BRASIL, 2014, p. 1).

Em face aos principais aspectos relativos à atual base normativa da assistência ao estudante brasileiro levantados até aqui, importa destacar que esta política tem sido apreendida no conjunto das demais políticas públicas implementadas no país, como uma ação do Estado para a redução das desigualdades sociais, assegurando acesso, permanência e êxito nos processos formais de escolarização.

Nesse sentido, corrobora-se com o pensamento de Menezes (2012), que define a política de assistência estudantil no âmbito do ensino superior. Para essa autora, trata-se de:

[...] um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência [...]. (MENEZES, 2012, p. 73).

Nessa mesma direção, Vasconcelos (2010) afirma que a assistência estudantil tem como finalidade prover recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação das dificuldades acadêmicas, favorecendo o êxito acadêmico e diminuindo as chances de abandono e trancamento de matrícula.

Para Barbosa (2009, p. 39), a assistência estudantil insere-se entre as políticas sociais de educação e assistência social, sendo concebida como um conjunto de políticas realizadas por meio de programas denominados de Promoção, Assistência e Apoio, cujo objetivo fundamental é “criar condições que contribuam para a permanência do estudante nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico.”

Diante da concepção expressa em cada estudo apresentado, que em geral tratam do desenvolvimento de ações de assistência ao estudante no campo da educação superior, vale recuperar outras reflexões, decorrentes de experiências em espaços distintos das universidades e institutos federais de educação, demonstrando que a assistência estudantil é uma política abrangente e que não se restringe apenas ao segmento estudantil da educação superior, ainda que seja nela onde se situa a regulamentação em âmbito nacional.

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Oliveira e Oliveira (2015), que trata da permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); de Lessa (2015), que discute os desafios da política de cotas e assistência estudantil no ensino básico; e de Campos (2018), já discutido nas linhas acima, que aborda a assistência estudantil no Colégio Agrícola Vidal Negreiros, vinculado a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O estudo de Oliveira e Oliveira (2015) aborda uma ação de assistência estudantil no âmbito do CEFET-MG, que atende estudantes regularmente matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com idade entre 16 e 18 anos. Segundo a pesquisa, os estudantes atendidos percebem a bolsa recebida como uma possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, evitando preocupações com as despesas escolares, enquanto os gestores da política defendem que o programa de bolsas desenvolvido na instituição deveria ser universal e estendido a todos os estudantes, ou seja, não deveria configurar-se como uma ação excludente.

Lessa (2015), por sua vez, discute a construção de programas de assistência estudantil no ensino básico, especificamente junto a crianças e adolescentes a partir do sexto ano escolar, em uma instituição que atua desde a alfabetização até a experiência de estágio na graduação, além de desenvolver atividades na pós-graduação. A autora menciona a existência de Lei Estadual que instituiu o sistema de cotas para a instituição, vinculada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), explicando que embora já existisse uma experiência informal de atenção a discentes em situação de fragilidade socioeconômica, esta evoluiu para a institucionalização de um programa denominado Bolsa Auxílio Permanência.

Campos (2018) desenvolve uma análise das ações de assistência aos estudantes do ensino médio profissionalizante vinculados ao Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apontando que existe ampla discussão acerca da assistência estudantil na educação superior, mas que não se observa o mesmo volume de estudos sobre esse tema no ensino médio.

A partir dos aludidos estudos, é possível conceber a assistência estudantil como uma demanda intrínseca às instituições educacionais, particularmente aquelas do setor público, independente da esfera de governo a qual se vinculam (municipal, estadual ou federal) ou dos níveis ou modalidades de educação que ofertam. Ocorre que, diferentemente da rede federal de educação superior, não se dispõe de regulação própria que tornem essa ação efetivamente uma política pública de amplo alcance.

Nas instituições federais de ensino superior, onde a assistência estudantil encontra-se regulamentada, ela vem sendo implementada de diferentes modos e há vários anos, desenvolvendo-se inicialmente ações pontuais e conforme disponibilidade orçamentária definida por seus gestores, estando voltada, em especial, para moradia, alimentação, transporte e bolsas de auxílio financeiro (MENEZES, 2012).

Convém salientar que, mesmo sendo a regulamentação da política em nível federal algo recente, admitindo-a como política pública, não se trata de algo novo, pois as origens da assistência ao estudante remontam ao período de consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, sob o governo de Getúlio Vargas. E é visando melhor conhecer essa trajetória histórica da assistência estudantil que se prossegue para a próxima subseção deste estudo.

3.2 Origens do apoio ao estudante na educação brasileira

Conforme anteriormente demonstrado, a regulamentação da assistência estudantil no Brasil se efetiva por meio do Decreto-Lei Nº 7.234, de julho de 2010, que oficializa a referida política no contexto da educação superior pública federal. Todavia, diversos estudos apontam que a trajetória brasileira de apoio a estudantes remete aos anos 1930 (IMPERATORI, 2017; DUTRA; SANTOS, 2017), devido a programas de alimentação e moradia universitária existentes naquele período.

Costa (2010) lembra que a primeira manifestação de assistência estudantil universitária, entretanto, ocorreu ainda em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, cuja criação foi autorizada por meio do Decreto Nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928.

A casa do Estudante Brasileiro em Paris recebia recursos do governo brasileiro para apoiar jovens com dificuldades em se manterem na capital francesa. Consistiu, segundo a análise de Dutra e Santos (2017), em uma expressão da assistência estudantil voltada às classes mais abastadas da sociedade, uma vez que o acesso ao ensino superior nesse período era restrito e aberto apenas para as elites brasileiras, que encaminhavam seus filhos para estudar na Europa.

No território brasileiro, destaca-se a abertura da Casa do Estudante do Brasil, no então Distrito Federal do Rio de Janeiro, no início dos anos 1930. Trata-se de uma instituição que recebia recursos do Governo Vargas para apoiar os estudantes com maiores dificuldades

econômicas. Essa instituição foi palco do 1º Conselho Nacional de Estudantes, realizado em 1937 com apoio do Ministério da Educação.

De acordo com Dutra e Santos (2017) esse evento realizado na Casa do Estudante do Brasil resultou na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade máxima representativa dos estudantes em âmbito nacional, que se tornou protagonista na luta pela assistência estudantil no país, demonstrando preocupação com os universitários que apresentavam dificuldades econômicas:

A criação da UNE no bojo das organizações dessa residência universitária já aponta para sua ligação com a AE. A preocupação dos universitários com questões referentes à assistência ao estudante já pode ser vista em 1938, na convocação para o II Congresso Nacional dos Estudantes, quando traz entre suas teses o tópico “Situação Econômica” do estudante, que incluía os seguintes pontos: problema das taxas e matrículas; subvenção do Estado; problemas de habitação – cidades universitárias; casas de estudantes e casas de internos; problemas de alimentação; birô de empregos; estágios remunerados; racionalização do trabalho intelectual; assistência médica, dentária e judiciária (POERNER, 2004 *apud* DUTRA; SANTOS, 2017, p. 151).

Um outro marco referente à gênese da assistência ao estudante universitário no país, deu-se a partir da Reforma Francisco Campos²¹, ainda no ano de 1931. Uma das medidas foi a instituição da denominada Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto Nº 19.851/1931, que em seu Art. 100, § 4º, propunha medidas de providência e beneficência aos estudantes universitários, com bolsas de estudos para os reconhecidamente pobres, que se destacassem pela aplicação e inteligência.

Para Dutra e Santos (2017), a Lei Orgânica do Ensino Superior alcança o status constitucional em 1934, por meio do Art. 157 da Constituição Federal de 1934 (capítulo II, Da Educação e da Cultura), sobre os fundos da educação, ficando estipulada uma destinação de recursos para a assistência estudantil:

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.
[...]

²¹ Vários decretos firmaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, em 1931, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante): Decreto Nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto Nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto Nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto Nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário (ROMANELLI 1978 *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003; ARANHA, 2002 *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003; RIBEIRO *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003).

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.
[...]. (BRASIL, 1934, p. 1).

A respeito dessa normativa, Queirós (2015) chama a atenção para o fato de a prestação de assistência aos estudantes não aparecer vinculada a um nível de ensino específico, inferindo que esta seria direcionada à educação de uma forma geral. Alguns estudos (SOUZA, 2017; KOWALSKI, 2012; DUTRA; SANTOS, 2017; IMPERATORI, 2017; PALAVEZZINI; ALVES, 2019), no entanto, traçam uma relação direta entre as ações percussoras da assistência estudantil e o surgimento das universidades ou da educação superior.

Uma clara ilustração desses estudos acerca da relação entre as ações originárias de assistência estudantil com a educação superior encontra-se no estudo de Souza (2017), que discute a assistência estudantil no marco da educação profissional. Para a autora, a principal lacuna no trato da política de assistência na educação no âmbito da educação profissional é que “[...] a sua história se perde nos marcos da história do Ensino Superior Brasileiro. Há claramente demarcadas e sistematizadas ações consideradas precursoras da Assistência Estudantil que refletem o movimento de luta pela educação superior no Brasil.” (SOUZA, 2017, p. 43).

Do mesmo modo, Kowalski (2012, p. 83) também demarca o surgimento da assistência estudantil ao contexto da educação superior, afirmando que “[...] as marcas de nascença da assistência estudantil estão atreladas ao surgimento da universidade [...]”. Demonstrando esse percurso histórico, a autora divide a constituição da assistência no Brasil em três fases e elenca o que considerou como principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil, que vão desde a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, até o ano de 2011, com o lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, que propôs o desenvolvimento de programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Prosseguindo com os registros da trajetória histórica da assistência ao estudante no Brasil, sabe-se que alguns instrumentos jurídicos contribuem para a apreensão dessa política em seus primórdios. Isto posto, e reconhecendo a Constituição Federal como lei fundamental e suprema do Brasil, que serve de parâmetro às demais espécies normativas e expressa aspectos conjunturais de determinados momentos históricos, optou-se por priorizar

algumas disposições constitucionais que tratam da Educação, privilegiando o enfoque da assistência a estudantes.

Como já dito, em matéria de educação, ao longo da história do país as constituições adotadas traçam uma evolução em direção à sua afirmação como bem público, alcançando na atual Carta Magna a consagração como direito público subjetivo. Assim, a primeira Lei máxima do país, do período imperial, outorgada em 1824 pelo imperador D. Pedro I, coloca a educação primária como um dos direitos e prerrogativas individuais, excetuando-se aos negros e escravos alforriados²².

No título que trata das disposições gerais, e das garantias dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros, o art. 179 da Constituição de 1824 estabelece:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte
[...]
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
[...]. (BRASIL, 1824, p. 1).

A Constituição promulgada em fevereiro de 1891, durante o período republicano, foi considerada um retrocesso em relação ao direito à educação. Abandono do livre e gratuito acesso ao ensino e impedimento do voto aos analfabetos são algumas marcas desse documento, que trouxe poucas referências à educação, limitando-as a tratar da competência não privativa do Congresso em “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

Recuperando o período histórico de promulgação da Constituição de 1934, segunda constituição republicana do país, cabe lembrar que esta resultou dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, convocada pelo Governo Provisório da Revolução de 1930. Este movimento foi originado a partir da crise política que atingiu o cenário brasileiro no final da primeira república, e que se manifestou a partir das disputas entre as oligarquias que controlavam a política do país.

Esse período que se iniciou com o governo Vargas foi marcado pela centralização do poder, populismo e nacionalismo econômico, e em termos educacionais, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país, como a ampliação na oferta de vagas nas escolas primárias, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930),

²² A Constituição de 1824 não garantiu efetivamente o acesso à educação primária a todos os brasileiros, pois eram excluídos desse direito os negros e escravos alforriados, que à época não eram considerados cidadãos (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

o estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de Educação pela nova Constituição, bem como pelas Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 1940 (ANDREOTTI, 2012).

Contudo, Boutin e Silva (2015) sustentam que se trata de uma fase em que as medidas aparentavam ampliar os direitos da classe trabalhadora, mas que na prática concediam regalias para as elites dominantes, pois o objetivo central era atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho em ascensão, sendo a educação vista “[...] como um recurso que tanto capacitava os trabalhadores assalariados, como auxiliava a elite na permanência como dirigente [...]” (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4487).

De acordo com os mesmos autores, a questão se coloca porque algumas das reformas educacionais do governo Getúlio Vargas - tanto na Segunda República (1930-1937) quanto na Terceira República (1937-1945) - ampliaram a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, sendo este voltado para as “classes mais favorecidas” e aquele ressaltando o ensino profissionalizante para as “classes desfavorecidas” (BOUTIN; SILVA, 2015).

Em 1937, com a instauração do Estado Novo, período em que o Brasil foi governado ditatorialmente por Getúlio Vargas, Boutin e Silva (2015, p. 4493) dizem que “[...] também se utilizou da educação como um mecanismo para a legitimação dos ideais de uma única classe social e de um sistema econômico [...]”. Desse modo, a Constituição Federal de 1937 não teria revelado preocupação com um plano nacional de Educação, sendo parca a demonstração de obrigação do Estado com a educação, restringindo-se àqueles com insuficiência de recursos para se manter numa escola particular, com exceção do ensino profissional, que passou a integrar uma das responsabilidades do Estado.

Para Boutin e Siva (2015), a estruturação do ensino técnico expressa as finalidades da educação nesse contexto, correlacionadas a uma formação especializada voltada ao mercado de trabalho, com conseqüente fortalecimento do sistema capitalista.

De modo geral, Queirós e Oliveira (2017) qualificam as mudanças advindas da nova Constituição como um retrocesso em relação às conquistas institucionalizadas pela Constituição de 1934, considerando ter ocorrido uma redução do papel do Estado no que se refere à educação. Destacam, nesse sentido, a extinção da vinculação de recursos prevista na normativa anterior e a transferência da responsabilidade para igrejas, sindicatos, indústrias e famílias, amparada no discurso de solidariedade.

Ainda a respeito da Constituição Federal de 1937, Souza (2017) destaca que nela o ensino profissional é apresentado como aquele voltado aos “menos favorecidos”, visto como uma forma de assistência desenvolvida pelas organizações da iniciativa pública e privada

(geralmente do tipo confessional), para o enfrentamento da pobreza e o disciplinamento do trabalhador, por meio da educação. Assim, observa-se o disposto na seção que trata da Educação e da Cultura:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p. 1).

Com o fim do regime ditatorial de Vargas, a Constituição Federal de 1946, de inspiração liberal, aponta para a garantia de direitos e liberdades individuais, garantindo princípios democráticos. Em relação à educação, embora tenha apenas reforçado os aparentes benefícios para melhorar o acesso do ensino para a classe trabalhadora (BOUTIN; SILVA, 2015), a Lei reafirma esse direito e consegue retomar a vinculação obrigatória de parte do orçamento: “Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.”

É possível observar nessa legislação, através do Art. 172, Capítulo II, que trata da Educação e Cultura, que nela enfatiza-se a promoção da assistência nos mais diversos âmbitos de ensino, ao determinar que “[...] cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar [...]” (BRASIL, 1946, p. 1). Entretanto, não são explicitadas as ações que levariam ao alcance da mencionada eficiência escolar.

No mesmo ano, o Decreto Federal No 20.302 aprovou os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde, estabelecendo algumas competências em seu Art. 8, Seção de Orientação e Assistência (Capítulo III, Da Competência dos Órgãos), das quais se destaca: manter um plano de assistência médico-social aos alunos, estimular a organização de caixas escolares, a elaboração de um plano de concessão de bolsas de estudos e a análise dos casos de admissão gratuita de estudantes pobres, assim como aquisição de uniforme e material de uso dos estudantes (BRASIL, 1946).

No campo da educação profissional, vale destacar nos anos 1940 a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, concebidas por Souza (2015) como importantes para o entendimento da assistência ao estudante como um processo resultante da falta de condições econômicas. Qualificando o público como “alunos privados de meios financeiros suficientes”, que “não possuam recursos suficientes” ou “que não possuam recursos bastantes”, é a partir dessas leis que se instituem formas e práticas de auxílio para aqueles com insuficiência financeira, evidenciando como marco de referência o aspecto econômico e não moral (SOUZA, 2015).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, a Constituição de 1946 foi invalidada, sendo oficialmente substituída pela Constituição outorgada em 1967, na transição do governo Castelo Branco (1964-1967) para o governo Costa e Silva (1967-1969). Trata-se de um contexto histórico em que prevalecia o autoritarismo e o arbítrio político no país, decorrentes do mencionado golpe.

Antecessora da atual Constituição do país, no que tange à educação ela reafirmou o previsto na norma anterior, de 1946 (art. 166), integrando o propósito de contrabalançar as oportunidades no ensino. Assim, em seu Título IV, que aborda a Família, a Educação e a Cultura, a Constituição de 1967 dispõe: “Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.”

Acerca dos princípios e normas do ensino, no mesmo artigo acima citado, o documento prevê o ensino obrigatório e gratuito a todos, dos sete aos quatorze anos, sendo o ensino ulterior ao primário gratuito “[...] para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos.” (BRASIL, 1967, p. 1).

Percebe-se o caráter restrito, pois a gratuidade abarcava somente uma faixa etária específica, sendo o ensino médio e superior público voltados apenas àqueles considerados mais necessitados e, ainda assim, gradualmente mais restritivos, prevendo-se que o ensino gratuito, sempre que possível, daria lugar a bolsas de estudos, a serem restituídas ao Estado.

No que se refere à assistência a estudantes, observa-se a reafirmação do previsto na legislação anterior, estabelecendo-se no Art. 169, que cada sistema de ensino obrigatoriamente deveria dispor de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados, para o alcance das condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967).

Como se vê, de modo geral a assistência estudantil foi esboçada nas Constituições brasileiras, sendo tratada ora como “ajuda aos necessitados”, ora como “assistência educacional”. Para Rego e Silva (2015), contudo, mesmo a presença na legislação não

permitiu elevar efetivamente a assistência estudantil à categoria de direito, o que se concretiza apenas na história mais recente.

Discutindo a assistência estudantil no ensino superior público, Kowalski (2012) destaca que no início dos anos 1960 o movimento estudantil empreendeu esforços para discutir a reforma universitária e os direitos dos estudantes, através da UNE, que chegou a realizar em 1961 na cidade de Salvador, o Seminário Nacional de Reforma Universitária, resultando na elaboração da Declaração da Bahia, um documento sobre a realidade brasileira e a inserção da universidade no seu contexto. Esse documento expressava o anseio por um espaço pluralizado, com abertura de cursos acessíveis para todos.

Com entendimento similar sobre a falta de efetividade da assistência estudantil, ainda que prevista na legislação, Camenietzki (2019) afirma que a não garantia tem relação com a priorização da educação básica e a falta de recursos orçamentários para esse fim:

Embora previsto na legislação, o atendimento às demandas dos estudantes “necessitados” nas universidades ainda estava longe de se efetivar enquanto uma política de permanente de apoio às suas múltiplas necessidades. Isto porque o foco das ações era a educação básica, sendo que as instituições de ensino superior eram destituídas de um orçamento efetivo para custear essas ações de permanência e apoio ao estudante, o que impedia a oferta constante de serviços à comunidade acadêmica. (CAMENIETZKI, 2019, p.87-89).

Em relação ao cenário brasileiro dos anos 1960, vale destacar que, diante da pressão do movimento estudantil, a denominada Assistência Social Escolar é incluída na primeira LDB, aprovada na forma da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (CAMENIETZKI, 2019). Em um título específico que trata da Assistência Social Escolar, fica estabelecido que:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. (BRASIL, 1961, p. 1).

A incorporação da assistência estudantil na citada Lei representa um progresso para a história da política, pois conforme aponta Barreto (2014), até então, ela era considerada uma forma de ajuda aos estudantes carentes, passando a ser concebida como sendo também parte do direito à educação.

Análise de Souza (2015), em relação especificamente à educação profissional, aponta tanto para o conteúdo dessa LDB ter permitido a essa política a superação do caráter

de ajuda aos “necessitados” para ser compreendida enquanto direito inscrito na política de educação, quanto expressa, em relação à assistência estudantil, o reconhecimento pelo Estado da necessidade do atendimento às demandas dos estudantes nas escolas.

Entre os anos 1970 e 1980, o ingresso crescente dos jovens em cursos de graduação²³, decorrentes da expansão da educação superior no país, provocou o crescimento das demandas por assistência, acirrando as reivindicações do movimento estudantil. Esse processo resultou na criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), na década de 1970, sendo este vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, e na implantação de programas de assistência aos estudantes, como bolsas de trabalho, bolsas de estudo, programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica (IMPERATORI, 2017).

A nova LDB instituída pelo Decreto Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também destacou a necessidade de assistência aos estudantes, por meio do seu Art. 62:

Art. 62 [...]§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.
§ 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incluir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

Mas de acordo com Imperatori (2017), a extinção do DAE no fim dos anos 1980, provocou a fragmentação das ações de assistência restringindo-as em cada instituição de ensino, e então “[...] a assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas. Além disso, da mesma forma que a assistência social, a assistência estudantil foi marcada por relações clientelistas, que impediam a sua consolidação.” (IMPERATORI, 2017, p. 288).

A respeito desse aspecto que caracterizou a assistência estudantil no Brasil, depreende-se que ele mantém relação com o não reconhecimento dessa política como direito, o que ocorreu em suas origens. Análise de Queirós (2015) retrata bem esse pensamento, ao afirmar que a assistência ao estudante, vinculada ao surgimento das universidades, nasce:

[...] por meio de uma perspectiva moralizante, de ajuda, com o objetivo de integrar os universitários pobres à ordem vigente [...] com o passar dos anos, esta prática irá transitar para a ótica de formação e qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, até se circunscrever na perspectiva do direito [...]. (QUEIRÓS, 2015, p. 39).

²³ Conforme demonstrado por Imperatori (2017), a expansão do ensino superior na década de 1970 pode ser expressa na ampliação do número de matrículas: de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980.

As dificuldades apontadas em relação à trajetória da assistência estudantil não afastam o reconhecido avanço dessa política a partir dos anos 1980, período de redemocratização do país, em que ganha evidência especial no contexto do ensino superior, tendo contribuído para esse processo o Fonaprace, a Andifes e o movimento estudantil organizado pela UNE.

Conforme pontuado em exposição anterior sobre a proteção social no país, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a instauração de uma nova concepção de proteção social e de direitos de cidadania impulsionam um conjunto de mudanças em relação às políticas sociais, sobretudo em alguns setores, como no campo da seguridade social e da educação. No tocante a esta, é certo que a garantia da educação enquanto direito social e universal, significam a responsabilização do Estado na regulação das atividades educacionais, de tal modo que seja propiciado o acesso ao sistema educacional sem distinção.

Em termos de assistência estudantil, a afirmação da educação como direito de todos e o estabelecimento da igualdade de condições para o acesso e permanência como primeiro princípio de oferta do ensino, conforme o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, expressa o compromisso que o Estado brasileiro deve assumir com a questão do apoio ao estudante nas instituições educacionais do país.

Outrossim, a regulamentação da educação pela LDB de 1996 explicitou aspectos relativos à assistência, corroborando com o mesmo princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996).

Ademais, destaca-se o atendimento ao estudante através de programas específicos, o que é previsto no Art. 4º da referida legislação, ao determinar que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante algumas garantias, dentre elas, o: “[...] VIII - 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, 1996).

É importante frisar que a LDB/1996 emerge em um contexto de fixação de políticas de ajuste estrutural e contenções de gasto, de caráter neoliberal, que orientam as medidas governamentais. Assim sendo, apesar de reafirmar o princípio educacional da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante na escola, a LDB/1996 também expressa interesses capitalistas, particularmente pela via da formação profissional voltada ao atendimento prioritário das demandas do mercado, em prejuízo de uma formação integral que atravesse todos os níveis de ensino (QUEIRÓS; OLIVEIRA, 2017).

Recuperando a discussão sobre as origens da assistência estudantil no Brasil, vale lembrar que, com iniciativas pontuais e fragmentadas, as discussões em torno da assistência ao estudante vão se tornando mais sistemáticas e complexas, ganhando maior legitimidade na agenda pública até alcançar o status de política pública nos anos 2000 (DUTRA; SANTOS, 2017).

Destarte, visando promover a permanência estudantil, diminuir as taxas de evasão e contribuir para a redução dos efeitos das desigualdades sociais na educação, o Estado brasileiro criou e ampliou significativamente o alcance da política de assistência estudantil, o que se pode notar pela evolução dos recursos financeiros destinados à essa ação.

Assim, de acordo com o MEC, em 2008, ou seja, logo após a criação do PNAES por meio da Portaria Normativa Nº 39/2007, foram investidos mais de cento e vinte e cinco milhões no orçamento das Ifes, enquanto no ano seguinte os investimentos quase dobraram, sendo aplicados o equivalente a duzentos e três milhões e oitocentos mil reais para a assistência ao estudante (BRASIL, 2018b).

Mais recentemente, o mesmo Ministério afirma que o PNAES atendeu aproximadamente 250 mil estudantes em 2017, sendo concedidos mais de 1 milhão de benefícios, o que representa um investimento de novecentos e vinte e cinco milhões e quinhentos mil reais. Em 2019, foram alocados nas universidades recursos para execução das ações do PNAES, fixados em um bilhão, sessenta e sete milhões, seiscentos e quarenta e três mil e quatrocentos e noventa e dois reais (BRASIL, 2019).

Ainda na perspectiva de ilustrar o movimento de expansão da assistência estudantil no país, destaca-se uma particularidade no volume geral de investimentos: os recursos destinados especificamente para a área da educação profissional e tecnológica. Destacam-se abaixo aqueles ocorridos entre o ano de publicação da Portaria Normativa Nº 39/2007, e o ano que sucede a promulgação do Decreto Nº 7.234/2010:

Quadro 1 – Assistência Estudantil na Educação Profissional (Ação 2994)

Ano	Valor	% Aumento
2007	R\$ 14.090.044	21%
2008	R\$ 17.102.344	21%
2009	R\$ 23.664.984	38%
2010	R\$ 42.943.938	81%
2011	R\$ 162.051.472	277%

Fonte: recorte extraído do Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC (2011)

É possível observar que ao longo dos anos em destaque houve um progresso acentuado na fixação de recursos federais para o apoio estudantil nessa modalidade educacional, o que também pode ser visto na destinação mais recente dos recursos, entre os anos de 2017 e 2019, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 2 – Recursos autorizados para as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (em milhões)

Ação orçamentária 2994 (Programa 2080)	2017	2018	2019
	454,4	458,1	496,4

Fonte: recorte extraído do informativo técnico nº 11/2019-CONOF/CD (2019)

O expressivo reforço no financiamento da política de assistência ao estudante brasileiro nos últimos anos não significa, contudo, que as demandas nessa área sejam amplamente atendidas, pois a escassez de recursos financeiros e até mesmo de recursos humanos é uma realidade presente, conforme demonstram Santos e Marafon (2016) em pesquisa sobre a política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

A insuficiência dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos programas que atendam a todos os estudantes se coloca não somente para a UFSC, mas para as demais universidades federais. Desde a criação do PNAES, os recursos do governo federal para as IFES aumentaram de R\$ 126,3 milhões, em 2008, para R\$ 740 milhões, em 2014. Porém, o orçamento reivindicado pelo FONAPRACE para 2014 foi de R\$ 1,5 bilhão, portanto, o dobro do valor repassado, para implementar as ações necessárias de atendimento ao grande número de estudantes que ingressam com baixa condição socioeconômica. (SANTOS; MARAFON, 2016, p. 413).

Lima (2002) também aponta esse problema, atentando para a escassez de recursos aliada à burocracia, como elementos dificultadores para o acesso de estudantes aos programas de assistência nas universidades. Para essa autora, nesse processo selecionam-se "os carentes dos mais carentes", ampliando-se a desigualdade e a exclusão social próprias do campo assistencial.

Nessa mesma direção, Imperatori (2017) faz menção à questão da falta de recursos, em relação à demanda estudantil. Ao ressaltar o caráter contraditório da assistência ao estudante, vista como política permeada por ambiguidades (ora definida como investimento, ora como direito de cidadania), registra a marca da seletividade, presente na escolha dos carentes e na capacidade individual do estudante. Assim, a autora demonstra que há uma tensão entre a adoção dos critérios de necessidade dos estudantes e os que são baseados em aspectos meritocráticos, em razão da escassez de recursos.

A partir do que já foi exposto, é possível perceber que nos últimos anos houve uma atenção do poder público, direcionada à ampliação da assistência estudantil, ainda que tenha sido evidenciada a escassez de recursos frente à demanda presente entre os estudantes. As instituições que atuam no âmbito da educação profissional, como se viu, absorveram importante percentual de recursos para essa finalidade, se observado o volume global de investimentos em assistência na educação pública federal, o que é justificável pela previsão legal contida no Decreto Nº 7.234/2010, que prevê a abrangência da política tanto no âmbito das universidades, como no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010, p. 1).

Cabe destacar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, são estabelecimentos que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Esta abarca um conjunto de instituições de ensino criadas no início do século passado e que, conforme o Ministério da Educação, vive a maior expansão da sua história (BRASIL, 2016a).

Assim sendo, como forma de aprofundar a análise da política de assistência ao estudante no contexto da educação brasileira, desloca-se para a próxima seção do estudo, que discutirá a particularidade da assistência estudantil no âmbito das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais do país.

4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Esta seção apresenta uma análise da assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). No intento de perceber como ocorre a dinâmica relativa ao desenvolvimento da assistência aos estudantes nesse campo particular, são avaliados, nesta parte do estudo, aspectos relativos à gestão, objetivos, programas desenvolvidos, financiamento e critérios para o atendimento dos estudantes.

Na primeira subseção, com base em levantamento bibliográfico e documental, procede-se com a caracterização das Escolas Vinculadas, com vistas ao reconhecimento destas como unidades empíricas do presente estudo. Na segunda subseção, com base em pesquisa documental, composta por editais e regulamentos das escolas pesquisadas, e ainda, com informações coletadas através de questionário eletrônico aplicado aos dirigentes das escolas, procede-se com o exame específico da dinâmica empreendida nessas instituições para a operacionalização das ações de assistência ao estudante, considerando limites, potencialidades e desafios por eles apontados.

4.1 As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras

As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras são unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais do país. Na estrutura do Ministério da Educação (MEC), encontram-se subordinadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que também inclui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet) e o Colégio Pedro II com seus respectivos campus.

Prevista no Art. 1º da Lei Nº 11.892/2008, a composição da Rede de Educação Profissional é apresentada da seguinte maneira:

Art. 1o Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
 IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
 V - Colégio Pedro II.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008, p. 1).

Vale salientar que essa legislação não apenas incluiu os Institutos Federais como integrantes da RFEPCT como é também responsável pela criação deles. Os 38 institutos existentes no país hoje são oriundos da transformação ou integração de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais, bem como da integração de Escolas Vinculadas às Universidades Federais, que a partir de então, constituídos em novas unidades de ensino, contribuíram para o aumento das vagas em cursos técnicos de nível médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia da rede federal.

No que diz respeito às Escolas Vinculadas, importa destacar que apenas parte delas passou a integrar os Institutos Federais por ocasião da Lei Nº 11.892/2008²⁴, as quais foram relacionadas no Anexo II:

Quadro 3 – Escolas Técnicas Vinculadas que passaram a integrar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a Lei No 11.892/2008

ORD	ESCOLA TÉCNICA VINCULADA	INSTITUTO FEDERAL QUE PASSOU A INTEGRAR
01	Colégio Técnico Universitário - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
02	Colégio Técnico Agrícola Nilo Peçanha - Universidade Federal Fluminense (UFF)	Instituto Federal do Rio de Janeiro
03	Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - Universidade Federal Fluminense (UFF)	Instituto Federal Fluminense
04	Escola Técnica - Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Instituto Federal do Paraná
05	Escola Técnica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
06	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
07	Colégio Agrícola de Camboriú - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Instituto Federal Catarinense
08	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes -	Instituto Federal Catarinense

²⁴ Ressaltando que o Art. 5º, § 4º da Lei Nº 11.892/2008 deixa em aberto a possibilidade de futura adesão aos Institutos, condicionada à aprovação do Conselho Superior de respectiva universidade federal, propondo ao MEC a adesão ao Instituto Federal que esteja inserido na mesma base territorial. O processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, visando a constituição dos Institutos Federais, já havia sido regulamentado pelo Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora, a partir do Anexo II da Lei Nº 11.892/2008 (2008)

Da mesma forma, as Escolas Técnicas que se conservaram no domínio da RFEPECT, mas vinculadas às universidades federais, são listadas no Anexo III da Lei em destaque, juntamente com as respectivas universidades que as abarcam. São elas 24 escolas, abaixo listadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Escolas Técnicas Vinculadas, conforme Lei Nº 11.892/2008

ORD	ESCOLA TÉCNICA	UNIVERSIDADE À(S) QUAL(IS) SE VINCULA(M)
01	Escola Agrotécnica	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
02	Colégio Universitário	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
03	Escola Técnica de Artes	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
04	Colégio Técnico	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
05	Centro de Formação Especial em Saúde	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
06	Escola Técnica de Saúde	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
07	Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
08	Escola de Música	Universidade Federal do Pará (UFPA)
09	Escola de Teatro e Dança	
10	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
11	Escola Técnica de Saúde	
12	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
13	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP)
14	Colégio Agrícola de Floriano	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
15	Colégio Agrícola de Teresina	
16	Colégio Agrícola de Bom Jesus	
17	Colégio Técnico	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
18	Escola Agrícola de Jundiá	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
19	Escola de Enfermagem de Natal	
20	Escola de Música	
21	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
22	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
23	Colégio Politécnico	
24	Colégio Técnico Industrial	

Fonte: elaborado pela autora, a partir do Anexo III da Lei No 11.892/2008 (2008)

Sobre a transformação das escolas já existentes em Institutos Federais, Silva (2014b) sugere que foi um processo marcado por inquietações vividas pelas antigas

instituições da rede, no que diz respeito às mudanças estabelecidas pelo MEC. Em seu relato é possível perceber que houve uma movimentação das escolas em torno da proposta do ministério:

No ano de 2007, por meio da minuta do Decreto nº 6905/2007 e da Chamada Pública 02 (dezembro de 2007) as instituições federais puderam enviar suas propostas de transformação em Institutos Federais. O ano de 2007 foi marcado por intensas discussões sobre as intencionalidades do governo federal, uma vez que a minuta do Decreto trazia diversos pontos polêmicos [...]

[...] O Decreto 6.095/2007 interferiu diretamente na estrutura das Escolas Agrotécnicas, CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Algumas autarquias que eram independentes passaram a ser vinculadas a outras. Outras instituições que eram vinculadas a universidades perderam esse vínculo histórico. Das 38 instituições transformadas, apenas 13 se originaram de seus próprios câmpus. [...]

[...] Ao longo do ano de 2007 e durante boa parte do ano de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) procurou esclarecer todas as dúvidas dos servidores e estudantes. Participar ou não da Chamada Pública era opcional e ficava a cargo de cada instituição. Mas é de conhecimento geral de que a transformação em Institutos Federais fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC. (SILVA, 2014, p. 100-101).

De acordo com Silva (2014b), uma das preocupações presentes era a dos estudantes e servidores quanto ao fato da equiparação com as instituições de nível superior resultar em algum prejuízo à oferta de cursos técnicos, além de terem surgido inquietudes sobre possíveis alterações no conteúdo do Decreto²⁵ durante o processo de tramitação do Projeto de Lei²⁶ no Congresso, tornando necessário o diálogo constante com a SETEC, para subsidiar a decisão pela adesão ou rejeição à proposta do MEC.

Tavares (2014) também aponta aspectos importantes do processo de transformação e integração das antigas escolas técnicas e tecnológicas (CEFETs, ETFs, EAFs e EVs) em Institutos Federais, reconhecendo esse como um momento permeado de preocupações, diante da suposta falta de clareza sobre alguns aspectos desse movimento de transição.

No caso das Escolas Técnicas Vinculadas, representadas pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), Tavares (2014) registra que a falta de participação nos debates sobre a proposta de integração, levou o CONDETUF a reclamar tanto a sua ausência nessas discussões, como ausência da Andifes e dos reitores das universidades às quais suas escolas se vinculavam, o que teria

²⁵ Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

²⁶ Projeto de Lei Nº 3.775/2008 que propôs a instituição da Rede Federal de EPCT e a criação dos Institutos Federais.

ocorrido por falta de convite²⁷. Além disso, segundo aponta o autor, houve uma preocupação com baixas demandas de investimentos, dentre outros fatores, que provavelmente terminaram por resultar em um índice de adesão proporcional significativamente inferior, em relação a outras instituições da rede.

Segundo as palavras de Tavares (2014, p. 152-153),

[...] o fato destas instituições não terem sido chamadas para as discussões iniciais sobre a concepção dos Institutos Federais, tal como ficou registrado na Carta de Gramado, associado à adesão de apenas 8 EVs de um total de 32 escolas, sugere que estas instituições de ensino tiveram uma participação marginal no processo de expansão. [...] a existência de uma relação de confiança entre as EVs e as universidades federais, por um lado, e a desconfiança nas políticas do governo para o setor, por outro lado, podem ter levado 24 EVs a não aderirem a proposta dos IFs.

Decorrida mais de uma década da criação da RFEPCT, as Escolas Técnicas Vinculadas permanecem atuando ativamente na oferta da educação pública, disponibilizada pela rede federal, expressando seu potencial de atendimento pelos mais de 23 mil alunos, em um total de 272 cursos ofertados, apenas no ano de 2019. Destes cursos, vale registrar, 145 situaram-se na região Nordeste, 25 na região Norte, 56 no Sudeste e 46 no Sul do país (CTUR, [2019?]).

As Escolas Técnicas Vinculadas encontram-se atualmente ligadas a 15 universidades federais, e como se percebe, estão presentes em quatro das cinco regiões brasileiras, distribuídas em 11 estados e 19 municípios, de acordo com o exposto no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Relação atualizada das Escolas Técnicas Vinculadas, por região

REGIÃO	ESCOLA	CIDADE/UF	UNIVERSIDADE
NORTE	Escola Técnica de Música	Belém - PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	Escola de Teatro e Dança		
	Escola Agrotécnica	Boa Vista - RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
NORDESTE	Escola Técnica de Artes	Maceió - AL	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
	Colégio Universitário (Colun)	São Luís - MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
	Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”	Bananeiras - PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	Escola Técnica de Saúde	João Pessoa - PB	
	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras	Cajazeiras - PB	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

²⁷ Conforme relatado na Carta de Gramado, documento elaborado pelo CONDETUF em maio de 2007, referente ao processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

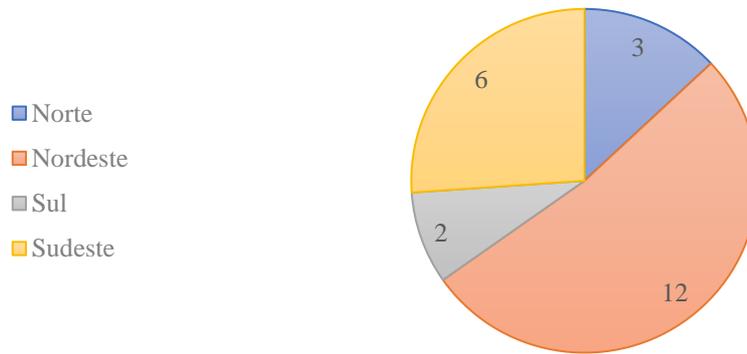
	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI)	São Lourenço da Mata - PE	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE)
	Colégio Técnico de Teresina (CTT)	Teresina - PI	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
	Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ)	Bom Jesus - PI	
	Colégio Técnico de Floriano (CTF)	Floriano - PI	
	Escola de Saúde	Natal - RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	Escola de Música		
	Escola Agrícola de Jundiá	Macaíba - RN	
SUL	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM)	Santa Maria - RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
	Colégio Politécnico		
SUDESTE	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF)	Florestal - MG	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
	Colégio Técnico (COLTEC)		
	Escola do Teatro Universitário	Belo Horizonte – MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
	Escola Técnica de Saúde	Uberlândia - MG	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
	Centro de Educação Profissional (CEFORES)	Uberaba - MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
	Colégio Técnico (CTUR)	Seropédica - RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos junto ao CONDETUF (2019)

Nota-se que apenas uma região, o Centro-Oeste, não abriga Escolas Vinculadas, enquanto o Nordeste acomoda mais de 50% do total, o equivalente a 12 escolas. O dado sobre o nordeste brasileiro acompanha uma tendência observada por Silva (2014a) em relação a política de expansão da Rede Federal, onde essa região possuiu posição de destaque, incorporando o maior percentual de instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país.

Essa informação obtida no estudo de Silva (2014a) coaduna com afirmativa feita pelo MEC em 2011, quando o Nordeste aparece como a região de maior evidência no mapa da expansão federal do ensino superior e profissional, absorvendo 52 das 120 unidades de educação profissional e tecnológica projetadas para serem construídas entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2011).

Pelo gráfico apresentado a seguir é possível constatar a prevalência do Nordeste, território que efetivamente continua absorvendo o maior número dessas unidades de ensino:

Gráfico 1 - Número de Escolas Técnicas Vinculadas, por região do Brasil

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados obtidos junto ao CONDETUF (2019)

Cumpra observar que após constituição da RFEPCT o número de escolas sofreu ligeira modificação. Assim, enquanto no ano de 2008 haviam 24 escolas em atividade no território brasileiro, em 2019 o quantitativo era de apenas 23, mudança que se deve à conversão de duas delas em Institutos Federais - processo relatado nos sítios eletrônicos das respectivas instituições - e ainda, em razão da inclusão no catálogo das Escolas Vinculadas, em 2010, da Escola do Teatro Universitário (UFMG), o que significa que a partir desse período ela também passou a agrupar as escolas representadas pelo CONDETUF (ROCHA, 2018).

Em relação à transformação das Escolas Vinculadas em Institutos Federais, esse feito refere-se às escolas da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A primeira, denominada Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (UFPEL), passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) a partir de 2010; e a segunda instituição, o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (UFSM), integrando no final de 2014 a rede de institutos Federais, constituindo então o Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen.

No que concerne ao avanço da educação profissional no Brasil e à Lei No 11.892/2008, vale frisar que se trata de um processo edificado no país no momento em que a educação profissional se tornou tema da agenda de debates do governo Lula da Silva, ainda no seu primeiro mandato, iniciado em 2003, impulsionando a criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2005, baseando-se no Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004²⁸.

²⁸ Norma regulamentadora da educação profissional no Brasil que revogou o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Inserido no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), - proposta que visou contemplar as exigências do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), atendendo às demandas por educação profissional e tecnológica, o Plano de Expansão foi operacionalizado em três fases distintas, que juntas corresponderam ao período ente 2005 e 2014, realizando a ampliação gradativa das instituições de educação profissional em todo o território nacional.

De acordo com Sousa e Sales (2018) foi expressivo o aumento na quantidade de escolas técnicas no país, sendo que as ações e programas criados, segundo seu pensamento, contribuíram para o incremento da Rede Federal de Educação Profissional.

Do mesmo modo, Silva (2009) também reconhece o crescimento da rede federal de educação profissional, acreditando que esse movimento de expansão evidenciou a necessidade de se discutir a organização e o papel das instituições de educação profissional no desenvolvimento social do país.

Vale registrar que, conforme o MEC e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), no final do ano de 2005 a Rede Federal de Educação Tecnológica contava com 144 unidades de ensino distribuídas em 23 estados, integrando um diversificado rol de instituições: 1 Universidade Tecnológica Federal, no estado do Paraná; 6 Campi, vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 35 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), vinculadas aos CEFETs; 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF); 1 Escola Técnica Federal (ETF) e 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Contabilizando os avanços nesse processo de expansão, o MEC salienta que desde as origens mais remotas da educação profissional na rede federal, ou seja, desde 1909, foram construídas 140 novas escolas técnicas no país, até 2002. Entre 2003 e 2016, mais de 500 novas unidades surgiram. Em 2019 o mesmo órgão atualizou essas informações, apresentando o total de 661 novas escolas em funcionamento, espalhadas por 578 municípios brasileiros. (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2019)

Pode-se considerar ainda que, pela expansão da rede federal de educação profissional, particularmente através da criação dos Institutos Federais, a Lei Nº 11.892/2008 redesenhou a rede federal até então existente, especialmente expressando uma proposição educacional fundamentada na ideia de desenvolvimento socioeconômico do país, através do atendimento às demandas sociais locais, via oferta de formação profissional e tecnológica.

Para Gouveia (2016), foi principalmente a partir do segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), mantendo relação com o projeto desenvolvimentista

expresso no seu Plano Plurianual (2004-2007), que a ampliação das escolas técnicas federais está inserida, iniciando o movimento de deslocamento para o interior do país. Uma expressão dessa expansão pode ser encontrada nos investimentos na Rede Federal, que saltaram de dois bilhões em 2003 para nove bilhões, uma década depois (GOUVEIA, 2016).

Acumulando mais de um centenário de existência, a atual rede de educação profissional amplia seu alcance para todos os níveis educacionais, como demonstra o MEC na seguinte publicação:

Hoje, a educação profissional tem uma ampla gama de cursos verticalizados desde o nível básico até a pós-graduação. A rede passa pelo Ensino Fundamental, no caso do Colégio Pedro II, cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos (integrados ou não integrados ao ensino médio), educação de jovens e adultos, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e programas de pós-graduação. (BRASIL, 2019, p. 1).

As considerações aqui realizadas sobre a expansão da rede de educação profissional, por conseguinte, remetem à temática da educação profissional e seu significado no país, e nesse sentido, Moraes e Albuquerque (2019), em publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam valoroso debate. Revelam que apesar do histórico desinteresse pela formação de trabalhadores no país, a educação profissional vem ocupando lugar de destaque na agenda educacional, sendo considerada uma possibilidade para a transição do sistema educacional ao mundo do trabalho.

A obra em discussão destaca algumas ações implementadas nos últimos anos, como a já mencionada criação dos Institutos Federais, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a recente reforma do ensino médio, que propõe a formação técnica e profissional como um possível itinerário formativo para os estudantes.

Tomando a educação profissional como “aquela que se volta para o mundo do trabalho, para o aprendizado de uma profissão, de um ofício especializado”, e também buscando apreender o conceito com base nas normas legais, Moraes e Albuquerque (2019, p. 12) tecem uma análise crítica sobre essa modalidade educacional e a construção de suas estatísticas. Uma delas diz respeito à imprecisão histórica em torno da terminologia adotada, que segundo os autores, foi reconfigurada através da Lei Nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008²⁹, que adotou a “Educação Profissional e Tecnológica” em lugar da antiga denominação “Educação Profissional”, contida no Capítulo III da LDB.

Nesse sentido, os autores explicam:

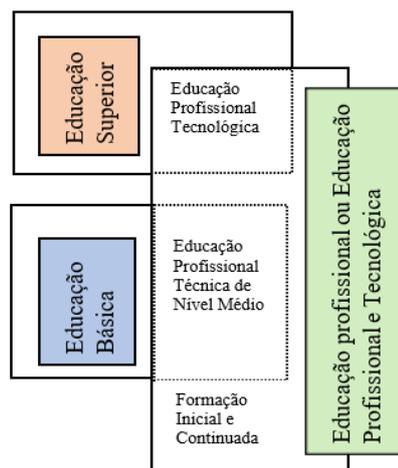
²⁹ A Lei Nº 11.741/2008 estabeleceu a alteração da LDB/1996 para “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica [...]” (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 13).

Desde 1909, com as Escolas de *Aprendizes Artífices*, de Nilo Peçanha, passando pela regulamentação do *Ensino Industrial*, em 1942, com Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, entrando nas reformas educacionais dos governos militares e na criação dos Centros Federais de *Educação Tecnológica* (Cefets), a partir de 1978, alcançando a configuração de uma *Educação Profissional*, com a publicação original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, até chegarmos à atual formação de uma *Educação Profissional e Tecnológica*, a partir de 2008, a oscilação terminológica que ronda a EPT é testemunha inequívoca de sua fragilidade estrutural, fruto de nossa triste história nacional de descaso com a formação e a valorização dos trabalhadores. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 14).

As constates oscilações terminológicas na história das legislações educacionais, na visão dos autores, dificulta o progresso dos estudos nesse campo e até mesmo limita a obtenção de um retrato nacional mais preciso dessa modalidade, que possui complexa organização estrutural. As dificuldades apontadas estabelecem relação com o nível de abrangência atualmente atribuído ao conceito de educação profissional³⁰, que engloba todos os níveis e modalidades da educação nacional (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Em relação à forma como a educação profissional se organiza, entrecruzando-se entre os níveis e demais modalidades educacionais, Moraes e Albuquerque (2019, p. 15) dão pistas sobre as diferentes interseções. No entanto, para efeito deste estudo interessa a compreensão básica da organização dessa modalidade educacional, destacando-se apenas o retrato mais simplificado esboçado pelos autores:

Figura 1 - Estrutura organizacional simples da educação brasileira



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019), com base no Decreto Nº 5.154/2004 e Lei Nº 11.741/2008

³⁰ Com base na Lei Nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, Moraes e Albuquerque (2019) demonstram que essas instituições propõem a oferta da “educação superior, básica e profissional”, sendo especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Desse modo, sem o intuito de penetrar no campo específico da complexa organização estrutural e curricular da educação profissional, cumpre salientar que sua organização (que perpassa níveis escolares e também modalidades) expressa uma trajetória histórica, um percurso que se entrelaça com a história do país e da educação em geral, ou seja, as práticas educativas voltadas para a formação profissional remontam à origem das políticas de educação e da própria formação da sociedade brasileira.

Analisando sucintamente a história da educação voltada para o trabalho no Brasil, percebe-se que originalmente ela foi caracterizada pelo estigma da servidão (GARCIA, 2000), decorrente da utilização de escravos e indígenas como os primeiros aprendizes de ofício, ou seja, direcionava-se aos segmentos das mais baixas categorias sociais.

Um aspecto importante que Garcia (2000) levanta acerca da marca que acompanhou essa modalidade educacional é o fato de que, no passado, a educação ministrada pelos jesuítas era eminentemente intelectual para os “elementos socialmente mais altos”, afastando-os de qualquer trabalho físico ou profissão manual, enquanto destinavam aos mais pobres a formação de artesãos e demais ofícios, instaurando o reconhecido dualismo existente na educação brasileira, que separa o trabalho manual do intelectual, sendo o último nitidamente mais valorizado.

Essa mesma evidência aparece no estudo de Campello e Lima Filho (2008, p. 121), que afirma ser dado inicialmente aos índios e escravos o encargo dos trabalhos pesados no Brasil, e que se comparado à espécie de educação que os jesuítas ofereciam, essa prática criou “uma mentalidade que levou ao desprezo pelo ensino de ofícios”, perdurando da descoberta do Brasil até quase a República (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008).

Sobre essa fase da educação profissional no país, os autores afirmam:

Durante esse período, a aprendizagem profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, não fazendo parte das ações desenvolvidas nas escolas; não era entendida como ação afeta à instrução pública, mas como ação de caridade. Mais tarde, o ensino profissional é incluído no conjunto geral da instrução, mas entendido como necessariamente de grau elementar, continuando a ser considerado como deprimente e desmoralizante. (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, p. 177).

Em relação a essa realidade, Abreu (2012) confirma o cunho assistencialista e compensatório que esteve vinculado à educação profissional no Brasil, pois desde sua origem essa visou a superação da condição de miséria dando lugar a uma “pobreza digna”. Além disso, pretendia formar força de trabalho necessária ao desenvolvimento das forças produtivas, cumprindo função ideológica e política de disciplinamento dos setores populares.

Nesse percurso histórico vale registrar a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, instituições mantidas geralmente por sociedades particulares, com auxílio governamental, sendo o primeiro instituído no Rio de Janeiro em 1858, seguindo em várias províncias do país. Eram direcionados ao atendimento das demandas por profissionais de ofícios e artes, em decorrência do crescimento da produção manufatureira no país, e em alguns estados serviram de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes, instituída durante o período Republicano (1889-1930), mais especificamente no governo de Nilo Peçanha (SOUSA; SALES, 2018).

Ainda se falando do contexto do Império, Garcia (2000) considera que não houve grande progresso na área do ensino de ofícios, permanecendo a sua destinação aos humildes, pobres e desvalidos, e mesmo sendo a educação apresentada como direito pela Constituição de 1824, buscando assegurar a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, a manutenção do regime escravocrata dificultou a materialização dessa decisão.

Com a instauração do regime republicano em 1889, a economia do café passou a constituir-se o principal motor da economia brasileira, havendo a intensificação da imigração de estrangeiros para o Brasil, a urbanização e a industrialização. Essas mudanças propulsionaram maior necessidade de serviços (infraestrutura, transporte, etc.) exigindo mão de obra especializada, pois a economia apontava para a industrialização como um novo caminho a ser trilhado.

Decorre desse período, mais precisamente do ano de 1909, a fundação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices³¹, ação concebida por alguns como a primeira a impulsionar a educação profissional no país, institucionalizando um sistema de ensino público para ela. Presentes em todas as capitais dos estados da federação, essas escolas tinham como finalidade oferecer ensino profissional primário gratuito, e eram mantidas pelo Governo federal por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, para “[...] 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (BRASIL, 1909, p. 1).

Percebe-se que é presente, mesmo depois da instauração da República, a destinação desse tipo de ensino aos “deserdados da fortuna”, o que denota uma expressão “[...] da questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária [...]” (CIAVATTA *apud* CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, p. 122).

³¹ Conforme Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Já mencionada anteriormente, a Constituição de 1937 é a primeira a tratar do ensino profissional, estabelecendo em seu Art. 129 que o “ensino prevocacional profissional” deveria ser destinado às classes menos favorecidas, sendo em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Assim, em que pese a conjuntura nacional de autoritarismo político desse período da história brasileira, o dever do Estado com a educação de todos se expressa na Lei:

Art 129 - Á infância e á juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes. (BRASIL, 1937, p. 1).

De acordo com Campello e Lima Filho (2008), embora continue explicitando o dualismo escolar e a destinação do ensino profissional aos menos favorecidos, o ensino profissional passa a ser um dever do Estado, o que exigirá a criação de institutos de ensino profissional e subsídios de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Conforme apontado por esses autores, aos poucos o processo de industrialização intensificado nos anos 1930 vai modificando a sociedade brasileira, demandando uma nova proposta de educação, voltada para o trabalho na indústria, no contexto de uma nova ordem social, consequência da acumulação do capital. Assim “[...] de uma aprendizagem mais próxima do ofício era necessário passar para uma aprendizagem que introduzisse o domínio das técnicas, da parcelarização do trabalho e da adaptação à máquina, de maneira a disciplinar a força de trabalho e adequá-la à organização fabril [...]” (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, p. 123).

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos chamados Liceus Industriais, destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus, ocorrendo nova mudança com a publicação do Decreto Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial) transformando os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas e passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário (PAIVA, 2013). Formalmente, segundo o MEC, inicia-se nesse período o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura geral do ensino do país, pois os alunos oriundos dos cursos técnicos estariam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, [2020?]).

A análise de Paiva (2013) acerca desse processo refere que as reformas promovidas pelo governo Vargas tiveram caráter elitista, fortemente burocratizado, dualista,

corporativista e economicista, característica que expressa uma clara relação estabelecida no campo político entre o país e os governos fascistas europeus, atingindo a educação por meio de reformas. Nesse sentido, o autor lembra que, almejando o desenvolvimento econômico, são criados um conjunto de Decretos-lei, conhecidos como “leis orgânicas da educação nacional” para o ensino secundário, o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola³², pretendendo uma ampla regulação.

Vale frisar que em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias, sendo denominadas Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão (FRANCO, 2019). Posteriormente, em 1978, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, mudança que confere a essas instituições mais uma atribuição, a de formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, [201-?]). Surgem inicialmente os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais (Lei Nº 6. 545, de 30 de junho de 1978), o que segundo Otranto (2011) impulsionou a transformação de outras escolas em Centros Federais, até que foram criados os Institutos Federais, pela Lei Nº 11.892/2008).

É também importante registrar, nesse processo, a relevância da Lei de Diretrizes e Bases, que em seu conjunto, contribuiu para o atual desenho da educação profissional brasileira. Assim, a primeira Lei, de Nº 4.024/1961 manteve em sua essência a estrutura em vigor da reforma Capanema, conservando, a título de exemplo, problemas como o acesso ao ensino superior e não equivalência universal dos currículos. Pela Lei apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior, sendo que os demais ramos do ensino médio só permitiam acesso às suas carreiras específicas. (PAIVA, 2013)

A aprovação em 1971 da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de maneira compulsória, torna técnico-profissional todo o currículo do segundo grau. As Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos, tornando-se necessário formar novos técnicos sob o regime da urgência (BRASIL, s/d). Contudo, conforme demonstra Paiva (2013), a alteração resultou em um

³² As “Leis” Orgânicas do Ensino (*Reforma Capanema*) são um conjunto de *Decretos-Lei* elaborados sob o comando de Gustavo Capanema, ministro da Educação do governo Getúlio Vargas (Estado Novo) e José Linhares (governo provisório), com Raul Leitão da Cunha à frente do Ministério da Educação. Buscou-se reformar e padronizar o sistema nacional de educação, adequando-o à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil, resultado da intensificação do sistema capitalista. São elas: 1) Decreto-lei nº 4.048/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); 2) Decreto-lei nº 4.073/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-lei nº 4.244/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-lei nº 6.141/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-lei nº 8.529/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-lei nº 8.530/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; 7) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622/1946 – Cria o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; 8) Decreto-lei nº 9.6138/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI 1978 *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003; ARANHA, 2002 *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003; RIBEIRO *apud* GLOSSÁRIO ONLINE HISTEDBR UNICAMP, 2003).

desmantelamento da estrutura de ensino, causada pela escassez de profissionais em número suficiente e formação necessária, além da falta de estrutura física e material adequados, fatores que ampliaram as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional.

Outro aspecto levado em consideração por Paiva (2013), com base em Savianni, é que a LDB/1971 promoveu uma visão de educação ancorada nos processos de racionalização, concentração, eficiência e produtividade, visando obter mais resultados com menos custos, evidenciando a vinculação com a Teoria do Capital Humano³³, uma visão de educação propagada e defendida pelo regime e que aponta uma relação entre educação e renda.

Para Paiva (2013), dada a visão nesse contexto de uma formação profissional consoante com as demandas do mercado, a serviço dos interesses privados, foi apenas com a posterior revogação da Lei Nº 5.692/71 que se vislumbrou uma nova perspectiva para a educação, com a Lei Nº 9.394/1996.

Na atual LDB (1996), a denominada Educação Profissional e Tecnológica é apresentada como um componente dos diferentes níveis e modalidades de educação e das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, ficando assim estabelecida:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, p. 1).

³³ De acordo com Carlos et al (2018), o conceito carrega um cunho liberal e foi desenvolvido no final da década de 1950 e década de 1960 por economistas ingleses e norte-americanos a fim de tornar a educação e o desenvolvimento econômico compatíveis com a distribuição de renda. Assim, a teoria deve ser assim entendida: “[...] como o investimento em educação, em especial na educação formal, que o capital humano faz para se qualificar e desenvolver suas habilidades cognitivas que passam a interferir diretamente na sua produtividade, e esta última na sua renda.” (CARLOS *et al.*, 2018, p. 91).

Vale enfatizar que, no âmbito da Educação Básica, particularmente no ensino médio, a mesma Lei prevê a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo esta ser desenvolvida de duas formas: I – articulada com o ensino médio ou II – subsequente, em cursos destinados àqueles que concluíram o ensino médio. Em sua forma articulada, pode ocorrer de duas outras formas: I – integrada, quando é ofertada aos que concluíram o ensino fundamental (mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno); II – concomitante, voltada aos ingressantes no ensino médio ou aos que já o estejam cursando (matrículas distintas para cada curso), e podendo ocorrer: na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas, ou ainda em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade.

É notório que a nova LDB avança em muitos aspectos, levando o MEC a afirmar que há com ela uma superação dos enfoques de assistencialismo e de preconceito social, contidos nas primeiras leis de educação profissional do país, “[...] fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade [...]” (BRASIL, [201-?], p. 5).

Contudo, resguardados os avanços provenientes da Lei Nº 9.394/1996, o que se viu após a sua promulgação (e do Decreto Nº 2.208/1997, que expressou a opção pela separação entre educação profissional e ensino médio), segundo análise de Paiva (2013), foi a desvalorização da educação profissional. A seu ver, esta teria ganhado destaque apenas mais recentemente, especialmente com a implantação dos Institutos Federais, ainda que não se perceba mudança em relação à visão produtivista presente nessa modalidade educacional (PAIVA, 2013).

Na linha do tempo da educação profissional, vale também registrar que em 2004 foi revogado o Decreto Nº 2.208/1997, que ajudou a consolidar a dualidade histórica presente na educação brasileira. Substituído pelo Decreto Nº 5.154/2004 testemunhou-se a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante.

Na sequência dos acontecimentos que implicaram na atual conformação da educação profissional, destacam-se ainda a instituição no âmbito federal, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena (Decreto Nº 5.840/2006) seguido do lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em 2007, e da articulação para a criação dos Institutos Federais, em 2008 (BRASIL, [201-?]), fato já abordado anteriormente.

Considerando a sucessão de fatos históricos aqui expostos, cumpre ainda salientar a relevância da atual Constituição Federal no delineamento da educação profissional. Promulgada no contexto de efervescência dos movimentos sociais, de lutas por direitos, de abertura política e redemocratização do país, ela é, como já mencionado, um marco na história da educação brasileira enquanto direito social. E a educação profissional é uma das formas de efetivação desse direito, garantindo uma possibilidade de profissionalização.

Como também já apontado, mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 1990, com a globalização da economia, reestruturação produtiva e novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam as demandas que o capitalismo faz à educação, exigindo uma formação de trabalhadores de novo tipo, baseada na noção de competências, no desenvolvimento de capacidade de homens e mulheres “resolverem problemas novos com rapidez e eficiência” (KUENZER, 2005).

Ao tratar da educação profissional e tecnológica em sua relação com a universalização da educação básica, Frigotto (2007) afirma que é preciso entender o tipo de estrutura social que foi se configurando desde o período colonial e a hegemonia nos anos 1990, de um projeto de capitalismo assentado na doutrina neoliberal, sendo necessário se proceder a uma mudança estrutural que exige, dentre outras medidas, “[...] uma efetiva universalização da educação básica de qualidade social efetiva e, articulada a esta, a educação profissional e técnica que não se reduza ao adestramento pragmático do mercado.” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

Isso ocorre, segundo o autor referenciado, porque o projeto da classe burguesa brasileira não vislumbra a universalização da escola básica, ao contrário, reproduz a ideia de uma escola dual e uma educação profissional e tecnológica que visa apenas formar aquele a quem chama de “cidadão produtivo”, subserviente às necessidades do mercado (FRIGOTTO, 2007).

Diante do que se observa, é evidente que os caminhos percorridos pela educação profissional no país não podem ser analisados de forma dissociada da história da formação da sociedade brasileira e de todos os seus determinantes políticos, econômicos e sociais, pois as reformas implementadas nesse campo estão diretamente relacionadas às transformações globais e aos projetos em disputa nesta sociedade. As reformas ocorridas nos anos 1990 no Brasil estiveram inseridas no contexto mais geral da Reforma do Estado brasileiro, assumindo características exigidas às políticas sociais (focalizadas, compensatórias e emergenciais), com ênfase na descentralização e privatização.

Nesse cenário se observa uma visão de educação como redentora dos problemas sociais e propulsora do desenvolvimento, como demonstra Abreu (2012, p. 57-58):

Essa visão cumpre importante função ideológica ao vincular a educação e a elevação da escolaridade à superação das desigualdades sociais: passa a ideia de que é a baixa escolaridade que impede o desenvolvimento e que o desemprego e a pobreza são decorrentes da falta de capacitação do trabalhador, transferindo para esse a responsabilidade pela condição de desempregado e de pobre e mascarando as determinações do processo produtivo.

No movimento das reformas educacionais, em momento mais recente, merece destaque a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, introduzindo alterações na LDB/1996, como a inclusão do itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. Na visão de Costa e Coutinho (2018) tal legislação não contribuiu para valorização do ensino técnico, compreendendo um retrocesso às políticas de educação profissional.

Dentre as críticas levantadas, os autores apontam que se trata de uma falácia a possibilidade de escolha de um itinerário formativo pelos jovens, tendo em vista que não há investimento necessário para possibilitá-la. Outro aspecto levantado é desvalorização da docência, induzindo ao que se denomina notório saber, que não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio capaz de interagir criticamente com a realidade sociopolítica, histórica, cultural, econômica “[...] que fazem fronteira tênue com a educação e as relações de trabalho nos modos de produção [...]” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1649).

Sobre a mesma reforma, Cardozo e Lima (2018) afirmam que esta é incutida pelas noções de competência e de empregabilidade, reforçando a dualidade estrutural do ensino médio, apresentando-se como uma verdadeira contrarreforma.

Também Kuenzer (2017), ao tecer algumas considerações sobre o significado da Lei Nº 13.415/2017, afirma que tal reforma se sustentou mesmo com acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e do movimento dos estudantes secundaristas, e alerta para o que chama de esvaziamento do discurso pedagógico, propenso à flexibilização dos processos produtivos. Nesse sentido, afirma a necessidade de constituição social de novos espaços formativos, vinculados à construção de um projeto contra-hegemônico que aponte para a emancipação dos que vivem do trabalho (KUENZER, 2018).

Desse modo, depreende-se que a educação profissional tem se movido entre campos distintos, ora aproximando-se e ora afastando-se de um modelo educacional que

possibilite a compreensão e domínio do processo teórico-prático do trabalho. Vislumbrando mudanças na perspectiva das finalidades da educação profissional, Costa e Coutinho (2018, p. 1641) defendem a necessidade de se retomar um discurso crítico, que considere a necessária relação entre a educação e os condicionamentos sociais, pois “[...] a prática educativa não se desvincula da prática social [...]”, podendo constituir instrumento para mudanças societárias.

Em decorrência do que se leu até aqui, percebe-se que na recente história da educação profissional brasileira, esta assumiu lugar de destaque enquanto política pública educacional, estruturando-se ao longo dos anos. Nesse processo destaca-se o mérito das Escolas Técnicas Vinculadas, resistindo às transformações e conservando-se no conjunto das demais instituições como importantes espaços de formação para os que buscam na rede federal e efetivação do direito à educação.

Segundo estudo realizado por Azeredo e Carvalho (2010) deve-se destacar o respeito e o reconhecimento social em torno dessas unidades de ensino, em razão da educação que ofertam, abrangendo:

[...] desde o técnico de nível médio, passando pela graduação e pós-graduação. Também apresentam uma forte presença em programas de extensão, na qualificação de trabalhadores, no oferecimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-EJA) Profissional em vários níveis, além do engajamento em programas como Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra, Projovem e até na oferta de curso médio propedêutico, como única alternativa para que estudantes das mais diversas regiões possam estudar em uma escola pública e de qualidade. (AZEREDO; CARVALHO, 2010, p. 207).

Vale registrar que o Art. 4º da Lei Nº 11.892/2008 definiu as Escolas Técnicas Vinculadas como estabelecimentos de ensino que se dedicam, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação. Mas conforme o CONDETUF, essas instituições já abarcavam outros cursos além dos técnicos, como se observa no seguinte trecho do documento:

Atualmente, as ETVs contam com 1.222 professores efetivos e 861 servidores técnico-administrativos efetivos que atendem, segundo dados de 2006, nos Cursos Técnicos, no Ensino Médio, nos Cursos Superiores de Tecnologia e de Pós-Graduação, sob os diversos arranjos, aproximadamente 44.600 alunos, distribuídos em 127 habilitações e 14 áreas profissionais, contribuindo ainda para qualificação, capacitação e requalificação profissional em programas diversos do Governo Federal tais como o PROEJA, Escola de Fábrica, EAD, PROMIMP, PRONERA e outros. (CONDETUF, 2007, p. 1).

Em relação ao papel do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), Azeredo e Carvalho (2010) o definem

como órgão representativo dos interesses das Escolas Vinculadas, criado em 1991 por iniciativa dos dirigentes e sendo reconhecido pelo MEC apenas em 1995, quando o órgão anunciou liberação de recursos em favor das escolas, no orçamento para o ano seguinte.

No que se refere ao financiamento, os autores seguem apontando que foi a partir de 1997 que os recursos federais foram liberados, em rubricas específicas, sendo o CONDETUF responsável pela distribuição desses recursos para as escolas:

[...] o CONDETUF, de forma democrática com os dirigentes das escolas, faz sua distribuição para cada instituição. Para tanto foi criada uma matriz orçamentária [...] que continua até a presente data. Essa matriz, ao longo dos anos, vem sofrendo pequenas modificações e/ou adaptações necessárias com aprovação do Conselho Pleno do CONDETUF. (AZEREDO; CARVALHO, 2010, p. 208).

Acerca do funcionamento das Escolas Vinculadas, o MEC criou uma portaria específica, a de Nº 907, em 20 de setembro de 2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. A partir desse documento, em seu Art. 2º, estas são reconhecidas como instituições federais que se dedicam fundamentalmente à oferta de formação técnica de nível médio e formação inicial continuada – FIC³⁴, em suas respectivas áreas de atuação.

Em relação ao orçamento das Escolas Vinculadas, a portaria do MEC estabelece a existência de orçamento próprio, conforme o que segue em seu art. 7º:

Art. 7º - Para fins de funcionamento, as escolas técnicas de que trata esta Portaria contarão com proposta orçamentária própria, calculada por meio da Matriz de Distribuição Orçamentária de Outros Custeios e Capitais (OCC), na forma do regulamento, conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Parágrafo único - A proposta orçamentária será definida em comum acordo entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica - SETEC com destaque nos orçamentos das universidades federais.

O diálogo entre as Escolas Vinculadas com diferentes secretarias no âmbito do MEC é um aspecto a ser enfatizado, uma vez que é a SETEC a responsável pela coordenação nacional da política de educação profissional e tecnológica em todo o país, enquanto a SESu, unidade do MEC responsável pela Política Nacional de Educação Superior, responde por pautas específicas desse nível de ensino, como recursos humanos.

³⁴ Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional são apresentados pelo MEC como uma forma de preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Se expressa pelos cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, abrangendo ainda cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional (BRASIL, 2019).

Em relação à natureza jurídica das Escolas Vinculadas, cumpre salientar que a Lei Nº 11.892/2008 define a natureza da maioria das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em seu Art. 1º, Parágrafo Único. Excetuando-se as Escolas Vinculadas, todas as demais são definidas no documento como autarquias, sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). As Escolas Vinculadas, entretanto, configuram-se como instituições mantidas pelas universidades federais, porém, com orçamento próprio, conforme disposto na Portaria Nº 907/2013, do Ministério da Educação.

Sobre as diretrizes a serem obedecidas pelas escolas vinculadas, ficam definidas no Art. 4º da portaria de 2013 as seguintes diretrizes: I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos; e II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro (BRASIL, 2013).

Considerando todo o exposto, de modo especial as diretrizes acima apresentadas, prossegue-se explorando um pouco mais da especificidade das Escolas Técnicas Vinculadas, observando de que modo as ações de assistência estudantil tem contribuído para garantir a permanência estudantil nos cursos ofertados em seu campo de atuação.

4.2 Cenário da Assistência Estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras: dinâmicas, potencialidades e limites

A despeito de a educação ser apreendida no Brasil como direito de todos e dever do Estado, constituindo-se uma política pública de caráter universal, já se sabe que parte da população se encontra à margem do acesso universal e igualitário a essa política. Dentre o conjunto de questões que se relacionam a essa realidade, chamam a atenção tanto as altas taxas de analfabetismo, destacada nas páginas anteriores deste estudo, como também o nível de abandono e a evasão escolar.

O abandono escolar é definido por Saraiva ([201-?]) como a situação que ocorre quando o estudante deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, voltando a se matricular no ano seguinte, enquanto a evasão escolar é a situação na qual o estudante não retorna mais para a escola. As causas mais frequentemente associadas ao abandono são, segundo essa autora, o ingresso precoce no mercado de trabalho, as dificuldades de adaptação ao modelo escolar, o que ocorre especialmente na etapa do ensino médio, e as dificuldades de acesso ao estabelecimento de ensino.

Ao tratar da parcela de pessoas que não conclui a educação básica no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que dos quase 50 milhões de brasileiros com idades entre 14 e 29 anos de idade, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, e isso ocorre tanto por terem abandonado essa etapa antes do término, como por nunca terem chegado a ela (BRASIL, 2019).

Sobre os motivos que levam ao abandono da escola, o mesmo órgão, por meio da Síntese de Indicadores Sociais de 2019, aponta a renda como um dos fatores que em 2018 determinaram os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos. Acrescenta que 11,8% dos jovens mais pobres abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio, enquanto apenas 1,4% dos mais ricos encontravam-se nessa situação. A pesquisa informa ainda que ao todo, cerca de 737 mil jovens nessa faixa etária abandonaram a escola no ano em questão (BRASIL, 2019).

Os problemas que interferem no acesso e permanência do estudante brasileiro na educação básica tendem a ser mais facilmente observados no âmbito da rede pública de ensino, uma vez que a maior parte de estudantes do país encontra-se nesse setor, como explicita o INEP, por meio do Censo Escolar, que registrou em 2019 um total de 47.874.246 matrículas, das quais 38.739.461 na rede pública e apenas 9.134.785 na rede privada.

Em relação à dependência administrativa, os dados apresentados pelo INEP, disponíveis em Consulta matrícula/Censo Escolar de 2019, mostram que os municípios brasileiros abarcam o maior número de estudantes, com 23.027.621 matrículas, seguidos dos estados, com 15.307.033 matriculados e da rede federal, que soma 404.807 matrículas.

No âmbito da educação superior, o INEP, por meio do Censo da Educação Superior de 2019, contabilizou 8.603.824 estudantes matriculados em cursos de graduação, dos quais 4.487.849 em universidades, 2.263.304 em centros universitários, 1.636.828 em faculdades e 215.843 em IFs e Cefets. Diferentemente da educação básica, a maioria das matrículas está localizada no setor privado, que soma 6.523.678 matrículas em 2019, enquanto o setor público abarcou 2.080.146 estudantes no mesmo período.

No setor público, a pesquisa sobre a educação superior revela maior abrangência de matrículas na rede federal, que agrega 64,2% (ou 1,3 milhão) dos estudantes matriculados, enquanto a rede estadual possui 656.585 (31,6%) e a municipal 88.307 (4,2%) matrículas.

Em relação ao grau acadêmico, as matrículas contabilizadas (sem incluir os cursos de Área Básica de Ingresso – ABI)³⁵ pelo Censo da Educação Superior 2019 mostram que a maior parte pertence aos cursos de bacharelado (5.662.939), enquanto os cursos de licenciatura registraram 1.687.367, e os tecnológicos 1.223.851 matrículas.

No que tange à educação profissional, as matrículas dessa modalidade realizadas no âmbito da educação básica somam 1.914.749 em 2019, com a maior parte localizada nos cursos subsequentes e integrados ao ensino médio, conforme se observa no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Número de matrículas da educação profissional, por tipo do curso

TIPO DO CURSO	NÚMERO DE MATRÍCULAS
Subsequente	962.825
Integrada (nível médio)	623.178
Concomitante (nível médio)	252.221
Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC)	39.775
EJA (nível médio)	36.750

Fonte: elaborado pela autora, com base em Notas estatísticas. Censo Escolar/INEP (2019)

Quanto às matrículas da educação profissional relativas à educação superior, viu-se que os cursos tecnológicos absorveram o menor percentual de matriculados em 2019. Contudo, os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados em *Notas Estatísticas 2019*, também mostram que entre 2009 e 2019 as matrículas nesses cursos aumentaram mais de 79%, quando comparado ao crescimento das matrículas nos cursos de bacharelado, que foi de 46,4%, e nos cursos de licenciatura, de 41,6% no mesmo período. Esse percentual de aumento expressa como a expansão da educação profissional no Brasil se consolida na educação superior.

Dessa maneira, observando-se alguns dados da educação nacional, especialmente àqueles relativos à educação profissional acima expostos, tem-se uma melhor compreensão de como ocorre o desdobramento dessa política no cenário nacional, possibilitando retomada da discussão sobre o movimento que leva muitos adolescentes, jovens ou adultos a descontinuarem os estudos e constarem nos índices de abandono e/ou evasão escolar. A ênfase dada à rede federal de educação profissional e se justifica a partir dos objetivos desta pesquisa, que trata da assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

³⁵ O termo expressa a situação em que uma única “entrada” do estudante no curso possibilitará, depois de concluído um conjunto básico de disciplinas, a escolha entre duas ou mais formações acadêmicas. Em algumas universidades denomina-se “ciclo básico” (BRASIL, 2014).

A evasão escolar na rede federal de educação profissional, segundo estudo de Ramos Neto (2019), se constituiu uma preocupação notadamente presente a partir da divulgação de um relatório de auditoria da rede federal, produzido pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que constatou taxa de conclusão em 2012 nos Institutos Federais de apenas 31,4% nos cursos técnicos subsequentes, e de 46,8% nos cursos técnicos integrados.

O relatório do TCU culminou com um processo de busca pela superação do problema e com a elaboração de um documento intitulado *Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*, publicado em 2014 pelo MEC, por meio da SETEC, na perspectiva de dar subsídios às instituições para a produção de planos estratégicos capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes da rede federal de educação profissional.

O documento orientador do MEC informa, com base em mapeamentos das instituições da rede federal, que o atendimento realizado por elas é, em grande medida, voltado para a população vulnerável socioeconomicamente, “[..] constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2014, p. 27), apontando a necessidade de esforços para a ampliação sistemática de recursos destinados a programas de assistência estudantil.

Da mesma forma, o documento tratado esclarece que sua análise é predominantemente pautada a partir dos cursos técnicos e de graduação (modalidade presencial), uma vez que estes representavam, no período da produção do estudo, mais de 80% da oferta educacional de toda a rede (BRASIL, 2014).

A prevalência desses cursos na rede federal de educação profissional ainda é exposta pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) - ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais dessa rede, que tomando por base o ano de 2019 comprova existirem 10.888 cursos em oferta nas 653 unidades de rede, sendo maioria os cursos técnicos (46,93%) e cursos de graduação (28,52%). As demais matrículas estão distribuídas com o seguinte percentual: 18,01% em cursos de qualificação profissional (FIC); 5,14% em cursos de pós-graduação e 1,40% no básico propedêutico.

A tendência se repete no universo restrito das Escolas Técnicas Vinculadas, em que há maioria ampla de cursos técnicos, resultando na maior absorção de matrículas nesse tipo de curso, como se observa no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Cursos e matrículas nas Escolas Técnicas Vinculadas

TIPO DE CURSO	NÚMERO DE CURSOS	NÚMERO DE MATRÍCULAS
Técnico	189	13.777
Ensino Médio	14	1.547
Tecnologia	14	1.255
Qualificação Profissional (FIC)	11	498
Especialização (lato sensu)	3	2.643
Mestrado	2	46
Mestrado Profissional	1	44
	234	19.810

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Plataforma Nilo Peçanha (Ano base 2019) (2020)

É importante salientar que a taxa média de evasão em 2019 no âmbito de toda a rede federal, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, é de 15,5% ao ano, sendo maior nos cursos de Qualificação Profissional (FIC), com 28,4% de evasão.

As Escolas Técnicas Vinculadas, por sua vez, apresentam taxa mais elevada, com 17,0% de evasão, sendo maior o percentual entre os cursos técnicos, conforme disposto no Quadro 8:

Quadro 8 – Taxa de evasão nas Escolas Técnicas Vinculadas, ao ano (2019)

TIPO DE CURSO	TAXA DE EVASÃO
Técnico	19%
Ensino Médio	16,6%
Especialização (lato sensu)	14,4%
Tecnologia	7,3%
Qualificação Profissional (FIC)	3,4%
Mestrado	2,2%
Mestrado Profissional	0,0%

Fonte: elaborado pela autora, com base em Plataforma Nilo Peçanha (Ano base 2019) (2020)

Em relação ao perfil de renda e raça dos estudantes da 23 Escolas Técnicas Vinculadas, a Plataforma Nilo Peçanha mostra que, dentre os informantes, a maioria se declara parda, representada por 50,31% do percentual total de matriculados, sendo os demais declarados como pertencentes às raças branca (40,47%), preta (7,77%), amarela (1,02%) e indígena (0,43%).

Quanto ao perfil de rendimento mensal das famílias dos estudantes, os que declaram renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio somam 77,31%, e os demais (11,88%) afirmaram ter renda de até dois salários mínimos e meio, demonstrando um

percentual mais elevado de estudantes na menor faixa de rendimento familiar, quando comparada com a rede federal de educação profissional, que tem 74,12% dos estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Considerando a relação já observada entre renda familiar e taxas de abandono, é salutar que se reconheça a ampliação de políticas de assistência estudantil como relevante medida de enfrentamento dos problemas que interferem no acesso, permanência e êxito na conclusão da educação escolar. E o Decreto Federal Nº 7.234/2010, que regulamenta a assistência ao estudante na educação pública federal, como se viu, estabelece uma variedade de ações a serem desenvolvidas pelas instituições sob sua regulação, sendo possível a elas constituírem seus programas internos, critérios de atendimento e formas de seleção.

Embora o mencionado decreto não faça referência às Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, restringindo a sua execução às instituições federais de ensino superior, com abrangência dos Institutos Federais, o programa nacional regulamentado por ele serve como parâmetro para a implementação de programas de assistência ao estudante de outras instituições federais.

Nessa perspectiva, vale resgatar o pensamento de Taufick (2014), que ao analisar a assistência ao estudante nos Institutos Federais afirma que estes foram colocados à margem no PNAES, mas “[...] a relevância social da assistência estudantil e o aporte de recursos para a sua condução induzem a sua capilaridade em todas as instituições federais de ensino.” (TAUFICK, 2014, p. 185).

Da mesma forma, o emprego do PNAES no âmbito de outras instituições é posto à mostra por Campos (2018, p. 72), que desenvolve um estudo sobre a assistência estudantil em uma escola vinculada à UFPB, reafirmando que o PNAES é “[...] principal referência legal e conceitual para a discussão da organização de uma proposta de assistência estudantil no âmbito do ensino médio profissionalizante federal.”

Com essas considerações, a análise que se sucede, acerca da assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, cujo objetivo central é analisar potencialidades e limites dessa política, fundamenta-se na investigação de algumas dimensões da política: gestão, programas implementados, critérios de acesso e financiamento. Os achados encontrados demonstram que mesmo sem regulamentação que ampare expressamente a assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas, estas desempenham ações de apoio estudantil, aqui expressas em notas informativas, resoluções e editais de auxílios encontrados nos sítios eletrônicos das 23 escolas.

Desse modo, com base na pesquisa documental composta essencialmente pelos documentos oficiais mencionados, bem como por intermédio das informações coletadas nas páginas eletrônicas das escolas e no questionário online aplicado aos dirigentes, procede-se com o exame específico da dinâmica empreendida para efetivação das ações de assistência ao estudante nessas instituições.

Inicialmente é preciso destacar que a coleta de dados junto aos dirigentes das 23 Escolas Vinculadas foi realizada por meio de questionário eletrônico, elaborado e aplicado através da ferramenta *Google Forms*, utilizando-se perguntas abertas e fechadas. A aplicação resultou no retorno de 07 questionários respondidos, correspondendo a uma amostra percentual de 30,43% do universo total das escolas, o que não caracteriza um quantitativo ideal, mas é considerada representativa para este estudo.

Em relação ao percentual de participantes, leva-se em consideração que a pesquisa de natureza qualitativa permite o emprego de pequenas amostras, nem sempre representativas de grandes populações. Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32) são elucidativos:

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

O estudo de caso ilustra muito bem essa característica da pesquisa qualitativa, pois se trata de um estudo profundo e exaustivo que pode ser desenvolvido com apenas um ou com alguns poucos objetos, capaz de permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2008).

Diante dessas observações, acredita-se que as informações obtidas via diretores das instituições pesquisadas, entrecruzadas aos dados da pesquisa documental e bibliográfica consubstanciam a análise sobre a assistência ao estudante desenvolvida nas Escolas Técnicas Vinculadas.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, vale destacar que a maioria declarou ser professor, sendo esse o cargo de origem na instituição (5 diretores ou 71,42%). Os demais apenas declararam a função de coordenador antes de assumirem a gestão da escola (2 diretores ou 28,58%).

Quanto à titulação, a maioria é constituída de doutores (6 diretores ou 85,7%), e apenas 01 participante possui diploma de mestre (14,3%). As áreas temáticas das maiores titulações foram assim informadas: Engenharia Agrícola, Ciências Sociais, Química, Solos e

Nutrição de Plantas, Filosofia (Ciências Humanas); Música - Composição Musical; Entomologia.

Ainda em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, vale registrar que todos são profissionais concursados e possuem tempo de trabalho na instituição que varia de 8 a 35 anos. Já ocupando a direção da escola, os diretores assumiram essa tarefa em um tempo que varia de 06 meses até 16 anos no cargo.

Como a pesquisa empírica se deu em instituições que ofertam educação profissional, os diretores foram indagados sobre essa modalidade educacional, no atual cenário do sistema educacional brasileiro. As respostas, em linhas gerais e além das questões específicas por curso, afirmam que a educação profissional avançou, mas ainda precisa ser ampliada, pois possui pouco reconhecimento (3 diretores ou 42,86%). Para outro diretor, ela está em posição de destaque e com possibilidade de crescimento (1 ou 14,3%), ao passo em que outros 2 diretores (28,57%) fizeram críticas à educação profissional no governo Bolsonaro, por falta de uma política de fortalecimento, com investimento de recursos para a área.

Quanto à pesquisa junto aos sítios eletrônicos das escolas pesquisadas, realizada ao longo do final do ano de 2019 a início de 2020, contabilizou-se ao todo 12 resoluções e 29 editais associados à assistência estudantil, conforme demonstrados no quadro a seguir. Em algumas escolas, diante da falta de documentos encontrados no levantamento destacaram-se, quando encontradas, referências a notícias publicadas sobre seletivos de estudantes, conforme pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 9 – Fonte de pesquisa documental

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
01	Escola Técnica de Música - UFPA Belém - PA		Edital ICA/EMUFPA Nº 08/2017 Site UFPA Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9091-escola-de-musica-da-ufpa-abre-287-vagas-para-cursos-tecnicos e em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/421-escola-de-musica-da-ufpa-abre-inscricoes-para-auxilios-permanencia-e-moradia Edital ICA/EMUFPA Nº 07/2019 (Programa de Assistência ao Educando)	

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
			do Ensino Técnico/Seleção pública para concessão de auxílio estudantil)	
02	Escola de Teatro e Dança - UFPA Belém - PA	Resolução N. 763, de 20 de outubro de 2017 Aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará	Edital Assistência Estudantil 2016 - Notícia divulgada na página do Facebook do Instituto de Ciências da Arte (ICA) da UFPA https://www.facebook.com/icaufpa/posts/787721947995228/ (indisponível no site)	Resolução não faz referência à educação profissional
03	Escola Agrotécnica - UFRR Boa Vista - RR		Edital N°. 02/2014-CAE/EAgro/UFRR- Auxílio Alimentação Edital N° 44/2019/EAGRO/UFRR - Auxílio Pró-Ciência – Ação 2994/Assistência Estudantil.	
04	Escola Técnica de Artes - UFAL Maceió - AL		Edital 01/2019 ETA - UFAL para seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL	
05	Colégio Universitário - UFMA São Luís - MA	Ato normativo interno N° 01 - COLUN/UFMA - DG, de 25 de setembro de 2013	Edital n° 01/2018 - processo seletivo interno para o programa de assistência estudantil nas modalidades auxílio transporte e auxílio alimentação	
06	Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” - UFPB Bananeiras - PB		Edital CAVN N° 08 de 01 de julho de 2019 - Programa de Assistência ao Educando PROEJA do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, Campus III da UFPB Edital 09/2019 Programa Aluno Colaborador Edital 10/2019 Programa Aluno Colaborador/Bolsa Esportes Edital – CAVN N° 12/2019 Processo seletivo para o Regime de Internato e Semi-Internato	Site UFPB http://www.cchsa.ufpb.br/cchsa/contents/paginas/institucional/nae-nucleo-de-assistencia-estudantil
07	Escola Técnica de Saúde - UFPB João Pessoa - PB	Resolução N° 38/2018 - Aprova o Regulamento da Política de Assistência Estudantil da Escola Técnica de Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da	Edital N° 007/2019/ETS/CCS/UFPB Auxílios: Restaurante Universitário e Auxílio Moradia Bolsa PROEJA - Concessão de Auxílio ao Educando PROEJA	

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
		Paraíba		
08	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras - UFCG Cajazeiras - PB	Resolução N° 06/2017 Aprova o Regimento Geral para o funcionamento das Residências da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, do Centro de Formação de Professores – CFP, da UFCG.	Edital ETSC/CFP/UFCEG N° 02 de 10 de abril de 2019 (seleção para residência da ETSC)	Site http://www.cfp.ufcg.edu.br/etsc/index.php/assistencia-estudantil
09	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) - UFPE São Lourenço da Mata - PE	Resolução N° 170/2016. Normas do Programa de Apoio ao Discente (PAD) do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco	Edital 01/2019 Auxílio Mobilidade e Auxílio Alimentação	SITE http://www.codai.ufrpe.br/node/160
10	Colégio Técnico de Teresina (CTT) - UFPI Teresina - PI		Edital N° 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI Edital N° 01/2018 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI	Site https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/31195-65-anos-do-colegio-tecnico-de-teresina
11	Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) - UFPI Bom Jesus – PI		Edital de Seleção Interno N° 003/2019 – CTBJ Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional	
12	Colégio Técnico de Floriano (CTF) - UFPI Floriano - PI	Resolução N° 008/2005 Aprova o novo estatuto da residência	Edital de seleção interna N° 005/2019 – CTF/UFPI - Programa residência estudantil Edital de seleção interna N° 006/2019 – CTF/UFPI - Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional	Site https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ctf/32361-edital-de-selecao-interna-n-005-2019-ctf-ufpi-programa-residencia-estudantil
13	Escola de Saúde - UFRN Natal - RN	Resolução 169/2008-CONSEPE Dispõe sobre a	Edital N° 01/2019-ESUFRN Processo seletivo das bolsas de assistência estudantil nas modalidades: Auxílio Moradia, Auxílio Transporte e	Site http://escoladesaude.ufrn.br/?p=8096

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
		instituição do programa de bolsas de Assistência Estudantil e regulamenta os procedimentos de concessão, acompanhamento e avaliação do impacto destas no desempenho acadêmico dos alunos beneficiários. (válida para toda a universidade)	Bolsa Alimentação/ Escola de Saúde da UFRN – 2019.1. Edital N° 02/2019 Processo seletivo dos programas da assistência estudantil nas modalidades: Auxílio Creche e Auxílio Óculos/Escola de Saúde da UFRN-2019.1	
14	Escola de Música - UFRN Natal - RN			Site http://www.musica.ufrn.br/noticias/auxilios-moradia-transporte-e-alimentacao-cursos-tecnico
15	Escola Agrícola de Jundiá - UFRN Macaíba - RN	resoluções da UFRN que fundamentam os critérios adotados: Resolução N° 249/2018- CONSEPE, de 20 de dezembro de 2018. Regulamenta as ações de assistência aos estudantes da UFRN custeadas com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Resolução N° 045-CONSAD, de 22 de novembro de 2012. Dispõe sobre a concessão, renovação, avaliação e cancelamento de auxílio moradia	Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN processo seletivo de renovação e concessão para os programas de assistência estudantil da EAJ-UFRN para 2020.1 – veteranos e novos alunos	Site http://www.eaj.ufrn.br/site/noticia.php?id=33900692

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
		para estudantes da UFRN		
16	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM Santa Maria - RS		Seleção de bolsistas - Edital 050/2019 Edital N° 021/2019 - seleção de projetos de extensão Obs: editais sem referência à critério de renda, apenas destinando prioridade a quem possui benefício socioeconômico	Ofertam “bolsas de assistência estudantil”, mas são regidos por resolução que trata da concessão, critérios de acesso, permanência e suspensão de Bolsas Estudantis de Ensino, de Pesquisa e de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. (Resolução N. 001/2013)
17	Colégio Politécnico - UFSM Santa Maria - RS		Edital 17/2019 – vaga de bolsa de assistência estudantil para o setor de olericultura	
18	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF)- UFV Florestal - MG		Chamada única para solicitação de auxílios e serviços da assistência estudantil – estudantes de cursos técnicos - 2020	Site https://www.ufv.br/assistencia-estudantil/ https://www.dcc.caf.ufv.br/noticias/ufv-caf-divulga-edital-de-bolsas-para-2020-cursos-tecnicos/
19	Colégio Técnico (COLTEC) - UFMG Belo Horizonte - MG			Site http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=259 http://www.fump.ufmg.br/noticias.aspx?pag=55&noticia=646
20	Escola de Teatro Universitário - UFMG Belo Horizonte - MG			Site http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=287
21	Escola Técnica de Saúde - UFU	Resolução N° 03/2013, do	Edital ESTES N° 27/2019 Edital de bolsas de assistência estudantil	Site http://www.estes.

ORD	ESCOLA	FONTE PESQUISADA		
		RESOLUÇÃO OU SIMILAR	EDITAL OU SIMILAR	OUTRAS
	Uberlândia - MG	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Dispõe sobre as normas que regulamentam a concessão de Bolsas de Assistência Estudantil (alimentação, moradia e transporte) para discentes, na Universidade Federal de Uberlândia.	da Escola Técnica de Saúde ESTES/UFU	ufu.br/editais/2019-09-edital-272019-assistencia-estudantil-estes
22	Centro de Educação Profissional (CEFORES) - UFTM Uberaba - MG	Resolução N. 002, de 14 de abril de 2011, do CONSU. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e dá outras providências	Edital N° 012/2019- PROACE/UFTM Processo seletivo de alunos de cursos técnicos do CEFORES para o Programa de Auxílios Financeiros da Assistência Estudantil/2019	Site http://www.uftm.edu.br/bolsas
23	Colégio Técnico (CTUR) - UFRRJ Seropédica – RJ	Deliberação N° 15, de 31 de março de 2017, que fixa diretrizes sobre o funcionamento do Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PAAE/UFRRJ).	Edital N° 01/2019 – CTUR/UFRRJ Edital de seleção pública para concessão de bolsa de assistência ao estudante da educação profissional e tecnológica do Colégio Técnico da UFRRJ	Deliberação N° 15 da UFRRJ da UFRRJ não menciona a educação profissional
		12	29	15

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações disponíveis nos sítios eletrônicos das escolas e/ou universidades federais às quais se vinculam (2020)

As informações obtidas através dos questionários respondidos por dirigentes das Escolas Vinculadas, também evidenciaram que a assistência estudantil é uma realidade nas instituições participantes. É o que fica demonstrado pelas respostas desses dirigentes, quando questionados se a instituição desenvolve alguma política do gênero:

Sim, temos bolsas de ensino, pesquisa e extensão; moradia estudantil; restaurante universitário; bolsa transporte; atendimento psico-social. (ESCOLA 1).

Sim, nossos alunos podem solicitar auxílio óculos, moradia, transporte e creche. São abertos editais para que os alunos possam se candidatar e em seguida eles são analisados para os auxílios serem viabilizados. (ESCOLA 2).

Sim. Temos a concessão de auxílios e temos implementando uma resolução que amplia as ações e possibilidade de assistência para os estudantes, com foco no combate a evasão. (ESCOLA 3).

(Questão não respondida). (ESCOLA 4).

Sim. Existe a política de assistência estudantil, que concede bolsas através de auxílios financeiros para alimentação e transporte, além de projetos de pesquisa e extensão. (ESCOLA 5).

[...] As ações são a concessão de Bolsa Permanência [...] e Bolsa Moradia [...], Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica [...], Bolsa Kit Acadêmico [...] e o Auxílio Viagem Acadêmica [...]. Outras ações e bolsas já existiram, mas atualmente essas são as aplicadas. As bolsas Permanência e Moradia são ofertadas no início do ano e os alunos interessados se candidatam, após o que ocorre uma seleção que leva em conta critérios acadêmicos e socioeconômicos (avaliados por pedagoga e assistente social). Os candidatos com maior pontuação (que no caso indicam maior vulnerabilidade) são contemplados com as bolsas. Essas bolsas podem ser acumuladas, dependendo da situação dos candidatos. A Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica é ofertada em fluxo contínuo (por todo o ano) para alunos em condição de vulnerabilidade, que também são avaliados por pedagoga e assistente social. As Bolsas Kit Acadêmico são concedidas como valores pagos em uma única vez aos alunos em vulnerabilidade para a aquisição de instrumentos/equipamentos necessários à realização dos seus cursos. Também são concedidas após as avaliações por pedagoga e assistente social. O Auxílio Viagem Acadêmica é o único que prescinde da condição sine qua non de vulnerabilidade, visto que a atual demanda por esse tipo de auxílio ainda é irregular e correríamos o risco de não utilizá-lo durante o ano se o direcionássemos exclusivamente aos alunos em vulnerabilidade. Ainda assim, as avaliações ocorrem e é dada preferência aos alunos nesta situação. (ESCOLA 6).

Sim. Serviço Alimentação, Serviço Moradia, Auxílio Moradia, Auxílio Creche, Bolsa Manutenção, Bolsa de Iniciação Profissional. [...] (ESCOLA 7).

Dado o efetivo apoio ao estudante no domínio das Escolas Vinculadas, o que se constata tanto a partir dos resultados da pesquisa expostos no Quadro 7, quanto pelos depoimentos dos representantes das sete³⁶ escolas que responderam ao questionário aplicado, segue-se com a análise do movimento de implementação dessas ações, considerando os seguintes indicadores para a análise: **gestão, programas em execução, critérios de acesso dos estudantes e financiamento das ações.**

No quesito **programas em execução**, observa-se que são desenvolvidas ações condizentes ao estabelecido na regulamentação nacional, abrangendo o apoio à moradia, à

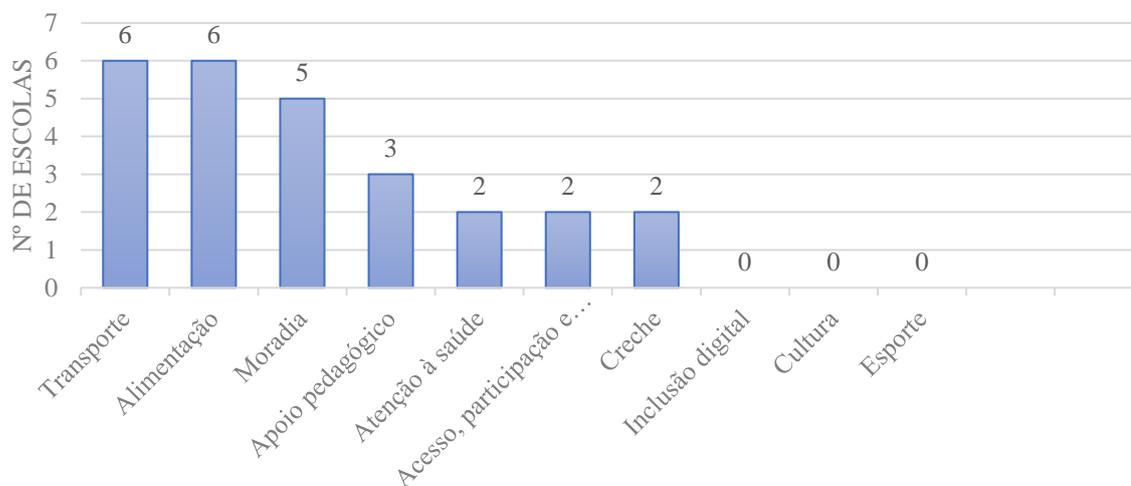
³⁶ Embora uma das escolas (Escola D) não tenha fornecido a informação solicitada no item do questionário que indaga se há política de assistência ao estudante na instituição, a resposta dada à questão seguinte, que pergunta se a assistência ao estudante implementada na instituição corresponde a alguma(s) área(s) elencadas no Decreto Federal Nº 7234/2010, equivale a uma resposta afirmativa, pois o dirigente confirma que as ações, no caso particular da escola que representa, correspondem às áreas de moradia, alimentação e transporte.

alimentação, ao transporte, dentre outras áreas relacionadas no Art. 3º do Decreto Nº 7234/2010.

A abrangência das áreas de atenção apontadas na regulamentação nacional se manifesta por meio de vários programas e ações existentes, já apontados no quadro 7, anteriormente apresentado. Dentre os programas identificados, podem ser destacados: o Programa de Assistência ao Educando do Ensino Técnico (PROTEC), da Escola Técnica de Música (UFPA); o Programa PROAUXÍLIOS, que conforme a Resolução Nº 022/2012-CUni atende discentes de graduação, pós-graduação e do ensino básico, técnico e tecnológico da Escola Agrotécnica (UFRR); o Programa Bolsa de Manutenção Acadêmica da Escola Técnica de Artes (UFAL); o Programa de Assistência Estudantil do Colun (UFMA); o Programa de assistência ao educando PROEJA do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” (UFPB); o Programa de Apoio ao Discente (PAD), do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI/UFPE); o Programa de Assistência Estudantil (PAE) do Colégio Técnico de Teresina (CTT/UFPI); o Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional do Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ/UFPI); o Programa Residência Estudantil do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI); o Programa de bolsas de Assistência Estudantil (Escola Técnica de Saúde/UFRN), que conforme a Resolução Nº 169/2008 atende discentes de níveis médio, técnico profissionalizante ou equivalentes, graduação (presencial ou a distância) e pós-graduação strictu sensu da UFRN; os Programas de Assistência Estudantil da Escola Agrícola de Jundiá-UFRN; o Programa Auxílio Teatro Universitário da Escola de Teatro Universitário (UFMG); o Programa de Auxílios Financeiros da Assistência Estudantil do Centro de Educação Profissional (CEFORES/UFTM); o programa de assistência ao Estudante da educação profissional e tecnológica do Colégio Técnico (CTUR/UFRRJ).

As ações consonantes com a regulamentação nacional são ainda explicitadas pelos diretores, através das respostas ao questionamento sobre assistência ao estudante implementada em suas respectivas escolas. As áreas mais prevalentes encontram-se reunidas no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Áreas das ações nas Escolas Técnicas Vinculadas com base no Decreto N° 7234/2010, conforme dirigentes



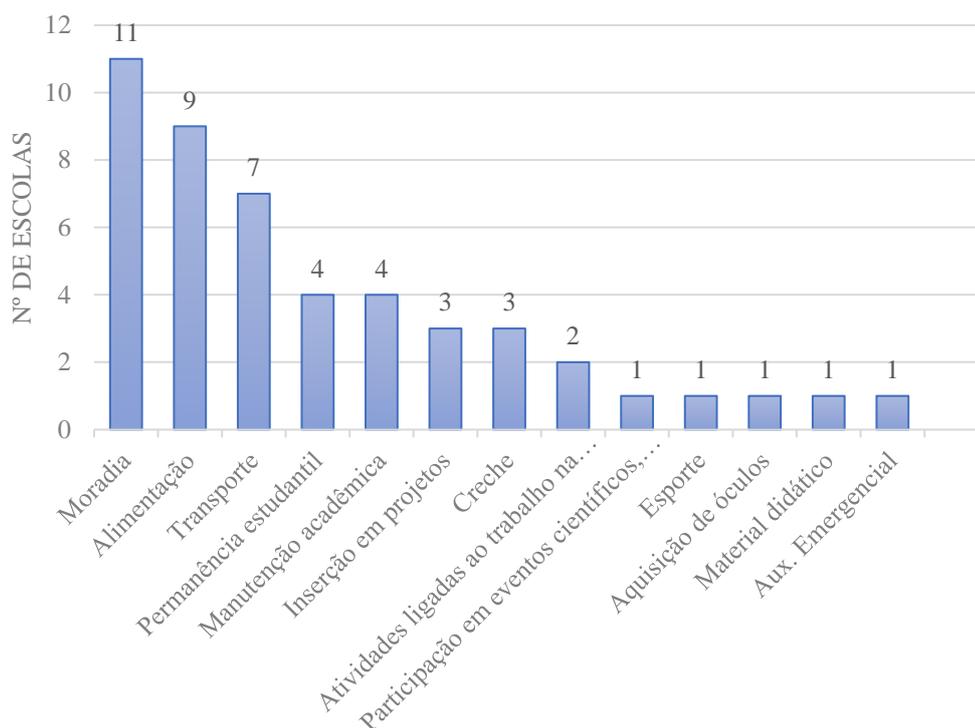
Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas do questionário eletrônico (2020)

Constata-se que as ações nas áreas de apoio a transporte, alimentação e moradia se mostram mais frequentes, enquanto a atenção à saúde, à creche e ao acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, são áreas com menor investimento. Ações referentes à inclusão digital, à cultura e ao esporte não tiveram representatividade dentre as sete escolas que responderam à pesquisa.

Quando se observam os documentos disponibilizados nos sítios eletrônicos das escolas, fica também evidente a primazia das ações nas áreas de moradia, alimentação e transporte. Uma análise mais atenta dos editais divulgados³⁷, no entanto, revela um alargamento de ações, que além de abarcarem as áreas já mencionadas (moradia, alimentação e transporte), agregam outras iniciativas de atendimento: manutenção acadêmica; inserção em projetos de ensino, pesquisa e extensão; inserção em rotinas institucionais ligadas a iniciação ao trabalho; serviço de creche; participação em eventos de natureza científica, cultural e esportiva; aquisição de equipamentos, como óculos e material didático; apoio financeiro para situações emergenciais vivenciadas pelos estudantes.

Esse cenário das iniciativas colocadas em prática nas Escolas Vinculadas, a partir do disposto nos editais, pode ser observado no gráfico a seguir:

³⁷ Consideram-se apenas os editais levantados neste estudo, sem afastar a possibilidade de existirem ações empreendidas pelas escolas não identificadas no curso da pesquisa.

Gráfico 3 - Áreas das ações nas Escolas Técnicas Vinculadas, conforme editais

Fonte: elaborado pela autora, com base nos editais disponíveis nos sítios eletrônicos das Escolas Técnicas Vinculadas (2020)

Há que se ressaltar que as ações implementadas assumem características particulares em cada escola, materializadas em distintas nomenclaturas, critérios de elegibilidade, número de programas, valores de auxílios, dentre outras. Em geral elas parecem refletir a busca dessas instituições em garantir a permanência estudantil, desde o ingresso até a conclusão dos estudos.

Um importante aspecto a ser considerado é a ênfase na concessão de auxílios financeiros, evidenciadas nos editais e nos depoimentos dos dirigentes, tendência já apontada por Santos e Marafon (2016), as quais afirmam que as denominadas bolsas se constituem uma modalidade de assistência estudantil comum desde o surgimento das universidades brasileiras, sendo muitas vezes concedidas mediante o trabalho desempenhado pelos estudantes no interior das instituições.

A respeito dessa condicionalidade como critério de permanência dos estudantes em programas de assistência estudantil, Mocelin (2019) observa que se trata de uma prática ainda vigente, que se relaciona ao ideário neoliberal e aos princípios meritocráticos a ele associados. Nas palavras da autora:

Atualmente, muitas IFES transferem recursos financeiros aos estudantes em forma principalmente de bolsas, tornando-se alvo de críticas. A primeira delas se deve ao fato de estas instituições vincularem o pagamento da bolsa em contrapartida por

horas de trabalho do/a estudante, denotando o que Pereira (2016, p. 37) define como *workfare*, ou seja, uma noção do ideário neoliberal que vincula o “bem-estar em troca de trabalho e de contrapartidas, regido pela meritocracia em contraposição ao direito” [...]. (MOCELIN, 2019, p. 253).

Vale registrar que essa propensão de inserção de estudantes nas rotinas administrativas das instituições, como contrapartida adotada pelos programas de assistência estudantil, é identificada ainda a partir da lógica de substituição de vagas de trabalho. E retrata, na percepção de Nascimento (2018), a utilização de “força de trabalho barata” no âmbito das instituições que implementam tais medidas.

Em relação à ênfase para a concessão de auxílios financeiros, se acrescenta que esta ocorre em detrimento ao emprego de uma ampla estrutura de atendimento aos estudantes via restaurantes, residências estudantis, dentre outras formas de apoio de alcance mais universal, que prescindia de comprovação de renda familiar.

O debate conduz a outro indicador escolhido para a análise nesta seção do estudo, que é a questão dos **critérios adotados para o acesso dos estudantes** aos programas de assistência estudantil. Em geral os recursos financeiros destinados à assistência ao estudante são insuficientes para cobertura da demanda, levando as instituições a adotarem determinados critérios para a concessão, com destaque para a renda familiar, conforme recomendação do Art 5º do Decreto Nº 7234/2010:

Art. 5o Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, p. 1).

Analisando os editais e resoluções referentes à assistência estudantil na Escolas Vinculadas constata-se que a maior parte das instituições adota o rendimento familiar mensal como requisito de inserção, priorizando os que comprovem menor renda. Ademais, além de matrícula regular, são levados em consideração outros critérios relativos ao perfil socioeconômico e acadêmico, empregando-se mais comumente os seguintes critérios de elegibilidade, conforme descrito no Quadro 10:

Quadro 10 - Critérios de elegibilidade, conforme editais das Escolas Técnicas Vinculadas

CRITÉRIOS MAIS COMUNS ADOTADOS	ESCOLAS/EDITAL CONSULTADO
Possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio Ou “Ser preferencialmente carente	→Escola Técnica de Música – UFPA/ Edital ICA/EMUFPA Nº 08/2017; →Escola Técnica de Artes – UFAL/ Edital 01/2019 ETA - UFAL (seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL); →Colégio Universitário – UFMA/ Edital nº 01/2018 - processo seletivo interno para o programa de assistência estudantil nas modalidades auxílio transporte e auxílio alimentação;

CRITÉRIOS MAIS COMUNS ADOTADOS	ESCOLAS/EDITAL CONSULTADO
<p>de recursos financeiros”</p> <p>Ou</p> <p>“Apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica”</p>	<p>→Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” – UFPB/ Edital 09/2019 Programa Aluno Colaborador;</p> <p>→Escola Técnica de Saúde – UFPB/ Edital N° 007/2019/ETS/CCS/UFPB;</p> <p>→Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG/ Edital ETSC/CFP/UFCG N° 02 de 10 de abril de 2019 (seleção para residência da ETSC);</p> <p>→Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) – UFRPE/ Edital 01/2019 (Auxílio Mobilidade e Auxílio Alimentação);</p> <p>→Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital N° 01/2015;</p> <p>→Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) – UFPI/ Edital de Seleção Interno N° 003/2019 – CTBJ;</p> <p>→Colégio Técnico de Floriano (CTF) – UFPI/ Edital de seleção interna N° 005/2019 – CTF/UFPI (Programa residência estudantil);</p> <p>→Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN;</p> <p>→Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF)-UFV/ Chamada única para solicitação de auxílios e serviços da assistência estudantil – estudantes de cursos técnicos – 2020;</p> <p>→Colégio Técnico (CTUR) - UFRRJ/ Edital N° 01/2019 – CTUR/UFRRJ (Edital de seleção pública para concessão de bolsa de assistência ao estudante da educação profissional e tecnológica do Colégio Técnico da UFRRJ)</p>
<p>Possuir desempenho acadêmico bom/satisfatório</p>	<p>→Escola Técnica de Artes – UFAL/ Edital 01/2019 ETA - UFAL para seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL;</p> <p>→Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” – UFPB/ Edital 09/2019 Programa Aluno Colaborador;</p> <p>→Escola Técnica de Saúde – UFPB/ Edital N° 007/2019/ETS/CCS/UFPB (Auxílios: Restaurante Universitário e Auxílio Moradia Bolsa PROEJA - Concessão de Auxílio ao Educando PROEJA);</p> <p>→Escola Técnica de Saúde – UFU/ Edital N° 007/2019/ETS/CCS/UFPB;</p> <p>→Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN;</p> <p>→Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN;</p> <p>→Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM/ Edital N° 021/2019 - seleção de projetos de extensão;</p> <p>→Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN (processo seletivo de renovação e concessão para os programas de assistência estudantil da EAJ-UFRN para 2020.1 – veteranos e novos alunos);</p> <p>→Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) – UFPI/ Edital de Seleção Interno N° 003/2019 – CTBJ (Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional);</p> <p>→Colégio Técnico de Floriano (CTF) – UFPI/ Edital de seleção interna N° 005/2019 – CTF/UFPI (Programa residência estudantil)</p>
<p>Não receber outra bolsa na instituição</p> <p>Ou</p> <p>Não receber bolsa de qualquer natureza, salvo benefício socioeconômico</p>	<p>→Colégio Politécnico – UFSM/ Edital 17/2019 – vaga de bolsa de assistência estudantil para o setor de olericultura;</p> <p>→Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM/ Edital N° 021/2019 - seleção de projetos de extensão;</p> <p>→Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital N° 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI;</p> <p>→Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” – UFPB/ Edital 09/2019 Programa Aluno Colaborador;</p> <p>→Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) – UFPI/ Edital de Seleção</p>

CRITÉRIOS MAIS COMUNS ADOTADOS	ESCOLAS/EDITAL CONSULTADO
	Interno Nº 003/2019 – CTBJ
Quantidade mínima de matrícula em disciplinas, que variam de 2 a 4, no período de inscrição Ou Carga horária mínima no semestre ou período letivo	→Escola Técnica de Música – UFPA/ Edital ICA/EMUFPA Nº 08/2017; →Escola Técnica de Saúde – UFPB/ Edital Nº 007/2019/ETS/CCS/UFPB; →Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM/ Edital Nº 021/2019; →Escola Técnica de Saúde – UFU/ Edital ESTES Nº 27/2019
Disponibilidade de horas semanais para atividades na instituição, entre 4 a 20 horas Ou Disponibilidade de tempo para as atividades de ensino, pesquisa e extensão	→Colégio Politécnico - UFSM / Edital 17/2019 – vaga de bolsa de assistência estudantil para o setor de olericultura; →Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) – UFPI/ Edital de Seleção Interno Nº 003/2019 – CTBJ (Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional); →Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM/ Edital Nº 021/2019 - seleção de projetos de extensão
Não estar matriculado em outro curso no âmbito da instituição Ou Não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Ou Não cursar concomitantemente curso técnico ou superior em instituição privada	→Escola Técnica de Música – UFPA/Edital ICA/EMUFPA Nº 08/2017; →Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) – UFRPE/ Edital 01/2019 (Auxílio Mobilidade e Auxílio Alimentação); →Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital Nº 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI
Ter cursado escola pública Ou Ser oriundo da rede particular com bolsa integral	→Escola Técnica de Artes – UFAL/ Edital 01/2019 ETA - UFAL para seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL; →Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG/ Edital ETSC/CFP/UFCG Nº 02 de 10 de abril de 2019 (seleção para residência da ETSC); →Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital Nº 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI
Assiduidade	→Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital Nº 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI; →Escola Técnica de Artes – UFAL/ Edital 01/2019 ETA - UFAL para seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL →Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital Nº 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN (processo seletivo de renovação e concessão para os programas de assistência estudantil da EAJ-UFRN para 2020.1 – veteranos e novos alunos)
Não possuir vínculo empregatício	→Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) – UFSM/ Edital Nº 021/2019 - seleção de projetos de extensão; →Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI/ Edital Nº 01/2015 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI; →Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) - UFPI/Edital de Seleção Interno Nº 003/2019 – CTBJ (Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional)

CRITÉRIOS MAIS COMUNS ADOTADOS	ESCOLAS/EDITAL CONSULTADO
Quantidade de disciplinas que permitam a integralização do curso em período regular Ou Possuir condições para conclusão do curso no prazo definido pela instituição	→Escola Agrícola de Jundiá – UFRN/ Edital N° 01/2020.1-COPE/EAJ-UFRN; →Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) – UFRPE/ Edital 01/2019 (Auxílio Mobilidade e Auxílio Alimentação)
Não ter sofrido sanções disciplinares Ou Não possuir ocorrência disciplinar no ano em curso	→Escola Agrotécnica – UFRR/ Edital N° 44/2019/EAGRO/UFRR - Auxílio Pró-Ciência – Ação 2994/Assistência Estudantil; →Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” – UFPB/ Edital 09/2019 Programa Aluno Colaborador
Não possuir pendências Ou Não possuir pendências de prestação de contas junto a quaisquer órgãos da instituição	→Escola Agrotécnica – UFRR/ Edital N° 44/2019/EAGRO/UFRR; →Escola Técnica de Música – UFPA/ Edital ICA/EMUFPA N° 08/2017
Possuir despesas de habitação; com referência familiar e residência domiciliar fora da sede do município da instituição Ou Não residir no município da instituição, mas em cidade que não ofereça transporte público para o campus	→Escola Técnica de Saúde – UFPB/ Edital N° 007/2019/ETS/CCS/UFPB (Auxílios: Restaurante Universitário e Auxílio Moradia Bolsa PROEJA - Concessão de Auxílio ao Educando PROEJA); →Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG/ Edital ETSC/CFP/UFCG N° 02 de 10 de abril de 2019 (seleção para residência da ETSC)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos editais disponíveis nos sítios eletrônicos das escolas e/ou universidades federais às quais se vinculam (2020)

Operam-se ainda com outros critérios de seleção, utilizados com o objetivo de promover desempate nas seleções de estudantes. É o que demonstram algumas escolas através de seus editais, a exemplo do previsto pelo Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ); Colégio Técnico de Floriano (CTF), ambos da UFPI, e também pela Escola Agrotécnica da UFRR, que buscam priorizar a inclusão de um determinado perfil de estudante: aquele pertencente à família beneficiada com programas sociais do governo municipal, estadual ou federal; o estudante ou pessoa da família com alguma deficiência; família com maior número de integrantes menores de idade; órfão; aquele que possuir maior rendimento escolar; o que tiver menor quantidade de reprovações no histórico escolar; estudante cujo responsável se encontre desempregado.

A pesquisa junto aos dirigentes por meio do questionário, igualmente demonstrou obedecer aos critérios estabelecidos pelo Decreto Nº 7234/2010 informando o perfil dos estudantes selecionados para atendimento: prioritariamente aqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (100% das escolas/7 escolas) e oriundos da rede pública de educação básica (57,1% das escolas/4 escolas). Além desses, três escolas (42,9%) destacaram a utilização da Lei de Cotas (Nº12.711/2012) e uma instituição que informou seguir critérios de mérito acadêmico (14,3%).

Como se observa, o conjunto das instituições pesquisadas trabalha com requisitos de inclusão de estudantes em seus programas de assistência estudantil. Juntamente com outras estratégias implementadas, tem-se a configuração de um padrão mais ou menos comum da assistência estudantil, presente no âmbito das Escolas Técnicas Vinculadas.

Antes de avançar no debate com a análise da gestão das políticas de atenção aos estudantes das Escolas Vinculadas, vale ressaltar que a assistência estudantil, na percepção de Lago e Gonçalves (2019) faz parte do escopo das políticas públicas da Educação Superior Brasileira. Mas sabe-se que além de figurar no âmbito das instituições de educação superior, ela avança para as instituições integrantes da rede de educação profissional do país³⁸.

Percebendo as políticas sociais como uma espécie de política pública, vale frisar que esta é concebida por Pereira (2008, p. 94) como uma “[...] ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e as decisões do governo [...]”.

Com base na mesma autora, Fronza e Nogueira (2015) relacionam políticas públicas com a conversão de demandas e decisões (sejam elas privadas ou estatais) em decisões e ações públicas, que afetam e comprometem a coletividade, acrescentando que a construção de uma política pública envolve algumas etapas: identificação de um problema, formação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação, constituindo-se fases sequenciais e interdependentes.

³⁸ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de acordo com o Ministério da Educação (s/d), passou a receber recursos específicos para a assistência estudantil em 2011, quando foram investidos R\$ 150 milhões para os institutos federais e os centros federais de educação tecnológica aplicarem em programas dessa natureza. Segundo o órgão, anteriormente a reserva de verbas era decidida internamente pelos membros da rede. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/assistencia-estudantil>

Detalhando mais o orçamento da assistência estudantil no país, Felipe e Silva (2018) dizem que desde o primeiro ano de vigência do PNAES (2008), tem-se a previsão de uma verba específica para a assistência estudantil. Mas destacam que foi em 2014 que começou a ser prevista uma rubrica de assistência estudantil específica para a educação profissional e tecnológica: a 2994 - Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica. Anterior a ela, sublinham a 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior, em decorrência da oferta de cursos superiores.

Essa variedade de etapas é também reconhecida por Lago e Gonçalves (2019), que defendem não se tratar necessariamente de momentos sequenciais ou estáticos, mas inter-relacionados, podendo ocorrer até mesmo de forma simultânea. Nessa acepção, remete-se a uma ideia de desenvolvimento de políticas públicas de forma cíclica, sendo este um processo contínuo, que não se constitui linear ou temporal.

Essas considerações são importantes para a análise das políticas públicas, e neste entendimento subsidiam a discussão sobre a política de atenção ao estudante implementada nas Escolas Vinculadas. A pesquisa realizada junto a essas instituições permitiu observar alguns elementos da execução dessa política.

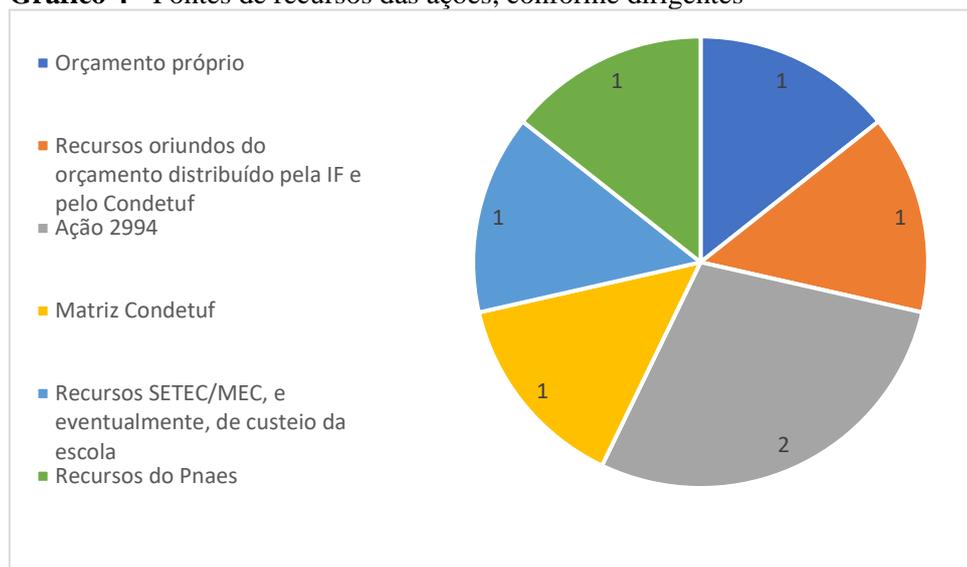
É oportuno ainda assinalar que o CONDETUF (2020), ao resgatar os avanços do trabalho que vem realizando em nome das Escolas Vinculadas, destaca sua participação na Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal³⁹ cujo objetivo é acompanhar e monitorar as ações das instituições federais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto ao cumprimento dos Planos Estratégicos para a Permanência e Êxito dos Estudantes, no âmbito das competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Dentre outros feitos, esse engajamento do CONDETUF expressa um compromisso com a questão da permanência estudantil e desperta para as ações de assistência estudantil em desenvolvimento nas escolas que representa. A partir de então, e considerando os objetivos deste estudo, questiona-se: a assistência estudantil desenvolvida nas Escolas Vinculadas colabora com a permanência e o êxito na formação dos estudantes? Tem contribuído para a garantia do direito a educação no âmbito Escolas Técnicas Vinculadas?

Na expectativa de encontrar pistas para essas e outras indagações, destaca-se inicialmente a questão do **financiamento**, como mecanismo fundamental de garantia de aplicabilidade das ações. As formas de financiamento são elucidadas pelos dirigentes, quando indagados sobre qual fonte de recurso é utilizada, demonstrando que mesmo sem amparo de legislação específica que regulamente as ações de assistência ao estudante das Escolas Vinculadas, é inconteste a destinação de recursos para o desenvolvimento das ações de apoio estudantil.

Para ilustrar as fontes de financiamento indicadas, o gráfico seguinte demonstra textualmente as respostas dos dirigentes das escolas:

³⁹ Portaria SETEC/MEC N°8, de 28 de maio de 2019.

Gráfico 4 - Fontes de recursos das ações, conforme dirigentes

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas de dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas participantes da pesquisa (2020)

As respostas convergem na mesma direção quando se analisam os editais e/ou resoluções, no que diz respeito à fonte de financiamento dos auxílios. Dentre os que contém essa especificação, observou-se as seguintes indicações de fonte dos recursos, como pode ser visualizado no Quadro 11:

Quadro 11 - Fontes de recursos das ações, conforme pesquisa documental

ESCOLAS	RESOLUÇÃO OU EDITAL CONSULTADO	FONTE INFORMADA
Escola Agrotécnica – UFRR	Edital Nº 44/2019/EAGRO/UFRR - Auxílio Pró-Ciência – Ação 2994/Assistência Estudantil.	Ação 2994
Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) – UFPI	Edital de Seleção Interno Nº 003/2019 – CTBJ Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional	
Colégio Técnico de Floriano (CTF) – UFPI	Edital de seleção interna Nº 006/2019 – CTF/UFPI - Programa de Assistência ao Educando da Educação Profissional	
Escola Técnica de Artes – UFAL	Edital 01/2019 ETA - UFAL para seleção de bolsistas da Escola Técnica de Artes – UFAL	
Colégio Universitário – UFMA	Ato normativo interno Nº 01 - COLUN/UFMA - DG, de 25 de setembro de 2013	Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES
Colégio Técnico de Teresina (CTT) – UFPI	Edital Nº 01/2018 seleção de estudantes para concessão de bolsas de auxílio estudantil - CTT/UFPI	
Escola Agrícola de Jundiá – UFRN	Resolução Nº 249/2018-CONSEPE, de 20 de dezembro de 2018. Regulamenta as ações de assistência aos estudantes da UFRN custeadas com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.	
Escola Técnica de Música –	Edital ICA/EMUFPA Nº 07/2019 (Programa de	

ESCOLAS	RESOLUÇÃO OU EDITAL CONSULTADO	FONTE INFORMADA
UFPA	Assistência ao Educando do Ensino Técnico/Seleção pública para concessão de auxílio estudantil)	Concessão de auxílios condicionada a disponibilidade orçamentaria e financeira
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) – UFPE	Resolução Nº 170/2016. Normas do Programa de Apoio ao Discente (PAD) do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco	
Escola Técnica de Saúde – UFPB	Resolução Nº 38/2018 - Aprova o Regulamento da Política de Assistência Estudantil da Escola Técnica de Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	Recursos orçamentários provenientes do Governo Federal para ações de assistência estudantil, orçamentárias e/ou demais possibilidades orçamentárias disponíveis
Escola de Saúde – UFRN	Resolução 169/2008-CONSEPE (Dispõe sobre a instituição do programa de bolsas de Assistência Estudantil e regulamenta os procedimentos de concessão, acompanhamento e avaliação do impacto destas no desempenho acadêmico dos alunos beneficiários.	A UFRN especificará as dotações orçamentárias alocadas ao programa de assistência estudantil, discriminando as dotações de cada subprograma em conformidade com as especializações de atendimento estudantil
Escola Técnica de Saúde – UFU	Resolução Nº 03/2013, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. (Dispõe sobre as normas que regulamentam a concessão de Bolsas de Assistência Estudantil (alimentação, moradia e transporte) para discentes, na Universidade Federal de Uberlândia)	Recursos do Tesouro Nacional e Recursos Próprios de acordo com disponibilidade orçamentária da Universidade
Centro de Educação Profissional (CEFORES)– UFTM	Resolução Nº 19, de 3 de outubro de 2016, do Conselho Universitário da UFTM, que altera a Resolução Nº 2, de 14 de abril de 2011 do CONSU (dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e dá outras providências)	Recursos de dotação orçamentária do Tesouro Nacional, podendo também ser financiado por outras fontes, em Conformidade com as diretrizes gerais de captação de recursos da UFTM
Colégio Técnico (CTUR) – UFRRJ	Edital Nº 01/2019 – CTUR/UFRRJ Edital de seleção pública para concessão de bolsa de assistência ao estudante da educação profissional e tecnológica do Colégio Técnico da UFRRJ	Recursos provenientes do Programa de Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico/UFRRJ

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos editais e resoluções disponíveis nos sítios eletrônicos das escolas e/ou universidades federais às quais se vinculam (2020)

Em relação à origem dos recursos, percebe-se que as respostas aos questionários e as informações contidas nos documentos institucionais aparentam refletir a variedade de cursos ofertados nessas instituições, o que justificaria a utilização de fontes de recursos apontadas. Ademais, diferentes fontes ou nomenclaturas podem estar relacionadas a uma imprecisão na definição da fonte de custeio da assistência estudantil nas Escolas Vinculadas, fruto da falta de regulamentação específica que a indique.

Há que se lembrar, em termos de financiamento, que as universidades federais tem seus gastos e despesas custeados com recursos da União, aplicados por meio do MEC. E

conforme ressalta Machado (2017), além dos recursos do Tesouro Nacional, o financiamento também se concretiza por meio de “[...] receitas providas pela própria instituição mediante prestação de serviços, produção de bens, convênios com instituições públicas e privadas e/ou com aluguel de patrimônios imobiliários.[...]” (MACHADO, 2017, p. 247).

Levando-se em conta a importância do financiamento e dos outros indicadores até aqui arrolados na análise das políticas de atenção aos estudantes nas Escolas Vinculadas, resta apontar alguns aspectos da **gestão** dessas políticas, com destaque para a atual configuração nas escolas.

Assim, cinco dos sete dirigentes participantes da pesquisa quando indagados em relação aos programas, projetos e ações implementados, concederam importantes informações sobre a estruturação da assistência ao estudante nas escolas. Em relação à composição da equipe executora, três escolas indicaram a existência de setores ou equipes próprias executoras, com presença de profissionais como assistente social, psicólogo, pedagogo, dentista, médico, nutricionista, administrador, dentre outros. Uma das escolas declarou realizar ações conjuntamente com a universidade, enquanto outra instituição informou que busca atender o maior número possível de alunos que necessitam, sem fornecer detalhes acerca de quem compete a responsabilidade direta pela condução das ações.

Acerca dos aspectos gerais da configuração da assistência estudantil destacam-se os seguintes depoimentos:

A assistência estudantil da Escola é realizada em conjunto com a universidade (moradia, alimentação, assistência psico-social, transporte, atenção a saúde) e especificamente a questão das bolsas são gerenciadas pelos departamentos de ensino, pesquisa e extensão. O percentual de estudantes atendidos é próximo de 50% (ESCOLA 1).

A Escola busca atender o maior número possível de alunos que necessitam dos auxílios para permanecerem na Escola e concluírem sua formação. (ESCOLA 2).

(Questão não respondida). (ESCOLA 3).

(Questão não respondida). (ESCOLA 4).

Há um programa de assistência ao estudante regulamentado e aprovado em conselho diretor (órgão máximo de deliberação da escola), em 2013, sob coordenação do Núcleo de Assistência Estudantil, que é atualmente composto por uma assistente social e uma psicóloga. (ESCOLA 5).

A política está em consolidação e é organizada a partir de Resoluções internas [...] que regulam as bolsas descritas acima. A equipe executora é composta por Assistente Social (responsável pela avaliação socioeconômica), Pedagoga (responsável pela avaliação acadêmica), Administrador (responsável pelo acompanhamento dos recursos e pelos processos de pagamento), Secretário Executivo (responsável por presidir o grupo articulando as diversas avaliações e acompanhamentos). Destaque-se que nenhum desses profissionais técnicos, exceto a

assistente social, possuem carga-horária exclusiva para este atendimento. Foram atendidos 83 estudantes em 2019 através das diversas ações de assistência, representando aproximadamente 24% da comunidade discente ativa [...]. (ESCOLA 6).

Infraestrutura própria e com equipe especializada (Assistente Social, Psicólogo, Dentista, Médico, Nutricionista e Auxiliar de Enfermagem). Trabalho interdisciplinar para desenvolver projetos, ações e campanhas de prevenção de saúde e qualidade de vida. Atividades esportivas são realizadas em parcerias com a associação esportivas de estudantes da UFV. Aproximadamente 15% de estudantes de graduação e 20% de estudantes de cursos técnicos são atendidos com os recursos do PNAES. (ESCOLA 7).

É importante destacar que dentre os profissionais acima elencados, é o assistente social aquele apontado como o responsável principal pela análise e definição de critérios de acesso de estudantes, responsabilidade que, segundo alguns participantes da pesquisa, é compartilhada com outros segmentos integrantes da comunidade escolar: direção geral, profissional docente ou outro profissional técnico, grupos constituídos (comissão interdisciplinar e núcleo de assistência estudantil).

Interpreta-se que o destaque conferido ao trabalho do assistente social se justifica pela especificidade da atuação deste profissional, relacionada à análise, elaboração, coordenação e execução de planos, programas e projetos para viabilizar os direitos da população e seu acesso às políticas sociais, dentre as quais a educação (CFESS, [2020?]).

Visando ainda entender melhor como se processa a implementação da assistência estudantil nas escolas investigadas, constatou-se que as ações vêm se consolidando, ao tempo em que se constituem enquanto um processo contínuo, passível de reformulações. Isso é perceptível no relato de um dos dirigentes das escolas pesquisadas:

Inicialmente os recursos eram distribuídos sem critérios, dividindo-se o valor total disponibilizado pelo número de alunos. A partir de 2015 foram iniciados os contatos com o setor responsável pela assistência estudantil [...] para verificação da possibilidade de aplicação mais efetiva dos recursos visando a permanência e o êxito dos estudantes em vulnerabilidade. Em 2016, 2017 e 2018 foram testadas várias possibilidades de aplicação dos recursos através de editais, e a maior dificuldade residida na ausência de assistente social no quadro técnico da Escola. Com a chegada de profissional com esse perfil em 2019 foi possível implantar de maneira mais efetiva as ações propostas. (ESCOLA 6).

No que se refere aos procedimentos de divulgação e abertura de vagas, ficou constatado a partir das informações prestadas pelos diretores, que a maioria das escolas recorre ao edital como instrumento público que regula o processo de seleção aos estudantes. Dos sete participantes, seis confirmaram lançar mão do edital. Já em relação à existência de resolução interna, documento de caráter normativo que disciplina a assistência estudantil implementada na instituição, apenas uma escola informou dispor dessa ferramenta.

Diante de toda a análise da realidade das políticas de assistência implementadas nas Escolas Vinculadas, considerando-se os indicadores elencados até aqui, é possível captar que as ações locais se afinam parcialmente aos preceitos da regulamentação nacional materializada no PNAES.

Na percepção dos representantes, quando solicitados a opinarem sobre a atenção ao estudante desenvolvida nas instituições federais de ensino profissional, a política é importante e atende aos objetivos de permanência e êxito dos estudantes, contudo, ela ainda não se configura uma medida específica voltada para a realidade das Escolas Vinculadas, como se vê nos relatos abaixo:

Acredito que a política de assistência estudantil é adequada. (ESCOLA 1).

Essas políticas têm se mostrado decisiva para a permanência, êxito e aprovação nos cursos dentro da instituição. (ESCOLA 2).

A política de assistência estudantil na educação profissional precisa de normatização para a execução da ação. O que temos é apenas a descrição orçamentária 2994. (ESCOLA 3).

(Questão não respondida). (ESCOLA 4).

Até 2018 era considerada boa, mas a partir desse período, com o novo governo federal e os contingenciamentos de recursos, esse trabalho ficou comprometido pelo corte de verbas. (ESCOLA 5).

Não há política específica definida para escolas técnicas vinculadas. Assim, minha opinião é a pior possível sobre a política para as escolas vinculadas. (ESCOLA 6).

Tem avançado nos últimos anos, mas ainda requer recursos humanos para atender a demanda que vem crescendo constantemente. (ESCOLA 7).

Nessa perspectiva se situam os limites e as potencialidades apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Além de esses apontarem a questão da escassez de recursos financeiros e humanos como limites à execução da assistência ao estudante, colocam como um desafio o desenvolvimento de ações que possam garantir a permanência estudantil em suas instituições. As possibilidades destacadas relacionam-se a uma maior capacidade de alcance para bem atender os estudantes.

O desafio maior é o limite de recursos orçamentários, aliado a correta identificação das pessoas que necessitam. (ESCOLA 1).

(Questão não respondida). (ESCOLA 2).

(Questão não respondida). (ESCOLA 3).

(Questão não respondida). (ESCOLA 4).

recursos insuficientes e demanda que supera a capacidade orçamentária. (ESCOLA 5).

Os limites são os do próprio montante de recursos. Os desafios relacionam-se com a necessidade de estabelecer ações efetivas através de processos confiáveis para garantir a permanência e o êxito dos estudantes. As possibilidades são muitas, incluindo a criação de programas de bolsas de iniciação científica, de extensão, para projetos de ensino para além das atualmente ofertadas. (ESCOLA 6).

Limites: RECURSOS HUMANOS SUFICIENTE Desafios: - Dar as respostas que os estudantes necessitam para facultar-lhe a permanência. - Garantir os recursos financeiros necessários. - Atender a complexidade dos estudantes, e encaminhá-las para rede de atendimento público quando necessários. - Fazer com que os gestores municipais, que o público da Assistência Estudantil da Universidade ainda que procedentes de várias regiões do País, têm os mesmos direitos a serviços públicos que o moradores da cidade local. Possibilidades: Ampliar o diálogo com as autoridades locais para melhorar o fluxo no atendimento em serviço de saúde e assistência social do município. Estabelecer parcerias com o município para que os estudantes para praticar estágios principalmente na área de esporte, cultura e lazer. (ESCOLA 7).

Outro aspecto importante destacado pelos participantes da pesquisa, que em certa medida estabelece relação com os limites, desafios e potencialidades da assistência estudantil nas escolas pesquisadas, é a capacidade de ela fortalecer os objetivos de permanência e êxito na formação dos estudantes atendidos. Em relação a esse ponto, quando instigados a opinarem se a política tem sido capaz de fortalecer tais objetivos, os diretores das escolas afirmam:

Sim, a assistência viabiliza que pessoas que não tem renda permaneçam na escola. (ESCOLA 1).

(Questão não respondida). (ESCOLA 2).

No momento não. Mas estamos adequando com a nova resolução. (ESCOLA 3).

(Questão não respondida). (ESCOLA 4).

sim, embora os recursos não sejam suficientes para atender toda a demanda da escola. Poderíamos ter um maior atendimento se tivéssemos maior volume de recursos. (ESCOLA 5).

Ainda não foi possível levantar com consistência dados que indiquem o alcance desses objetivos. A principal razão disso é a sobrecarga de atividades dos técnicos responsáveis, o que impede um acompanhamento mais efetivo. De maneira absolutamente informal é possível afirmar que alguns estudantes atendidos alcançaram êxito por conta da assistência, outros não, a partir de testemunhos cotidianos ou de resultados ao final de cada período letivo. Apenas um estudo adequado poderá fornecer dados confiáveis a esse respeito. (ESCOLA 6).

Sim. Todas as ações implementadas, contribui para promover a permanência. Contudo, outros fatores multidimensionais (estrutura familiar, adaptação, relações interpessoais, performance acadêmica, etc.) contribuem para determinar ou não a permanência. (ESCOLA 7).

As manifestações exprimem uma avaliação positiva da maioria dos gestores, mas também revelam, em menor escala, o reconhecimento de que as ações de assistência

estudantil aplicadas à instituição não se constituem escopo de análise, na perspectiva de fornecer subsídios para o aprimoramento dessa política.

Nesse sentido resgata-se a essência da etapa da avaliação, enquanto parte integrante do ciclo das políticas públicas, pois é mecanismo importante para o aperfeiçoamento da ação estatal, devendo ser executada como um processo sistemático. Converte com essa ideia a abordagem de Martins *et al.* (2008) que trata de avaliação de políticas públicas, ao afirmarem que é nessa etapa que se julga a importância de uma ação, em relação a um determinado referencial valorativo.

O que fica subjacente, a partir do exposto, é que a avaliação das ações desenvolvidas ainda não se constitui uma prática solidificada, embora a assistência estudantil seja admitida como uma política relevante no conjunto das Escolas Técnicas Vinculadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço empreendido neste trabalho, que buscou analisar as potencialidades e limites da assistência estudantil desenvolvida nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, expressa uma particularidade da implementação da política de apoio ao estudante concebida pelo Estado brasileiro.

Ainda que o conjunto Escolas Técnicas Vinculadas não disponha de respaldo regimentar restrito ao seu campo de atuação, uma vez que o Decreto Federal Nº 7234/2010 se dirige às instituições federais de ensino superior e aos Institutos Federais, é inequívoco que o PNAES regulamentado por ele serve como parâmetro para a implementação de programas de assistência nas instituições federais.

A princípio, traçando o percurso da assistência estudantil no Brasil, evidencia-se a interseção entre as políticas de assistência social e educação, documentada em estudos como os de Souza (2017), Lessa (2010) e Yannoulas (2013). Verifica-se que a constituição da assistência estudantil tem relação com a manifestação de diferentes expressões da questão social ocorridas no âmbito das instituições escolares, com destaque para a pobreza. Esta, conforme demonstrado por Lessa (2010), mereceu atenção no campo educacional desde o período colonial, com práticas relativas ao aprendizado para o mundo do trabalho, como estratégia de controle social e ideológico.

Encarada como política de Estado, através de sua institucionalização na esfera nacional via Decreto Nº 7.234/2010, a assistência estudantil atualmente se configura como um conjunto de ações que visam contribuir para a permanência estudantil, criando condições para que os estudantes, ao ingressarem nas instituições federais de educação, consigam concluir a sua formação acadêmica.

As ações de apoio estudantil implementadas nas Escolas Técnicas Vinculadas, publicizadas e reunidas nesta pesquisa evidenciaram não apenas que a assistência estudantil é uma realidade nessas instituições, mas que os programas em execução se colocam como condizentes ao estabelecido na regulamentação nacional, abrangendo o apoio à moradia, à alimentação, ao transporte, dentre outras áreas relacionadas no Art. 3º, do Decreto Nº 7234/2010.

Os dados obtidos junto aos dirigentes e também na pesquisa documental mostraram como áreas mais prevalentes o apoio ao transporte escolar, à alimentação e à moradia, havendo também atuação no campo da atenção à saúde, creche e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, representando setores que aparecem com menor investimento.

Embora as ações implementadas nas Escolas Vinculadas apresentem particularidades, que se expressam em decisões diversas (escolha das áreas prioritárias, critérios de atendimento, nomenclaturas adotadas, valores dos auxílios financeiros, etc.) em geral, se observa que elas apontam para a ampliação das condições de permanência estudantil, em sintonia com o previsto na regulamentação nacional.

Não obstante, a efetivação e o alcance da assistência estudantil enquanto política implementada pelo Estado brasileiro, remetem à questão dos investimentos destinados à sua aplicabilidade. Sendo assim, merece atenção a observação feita pelos gestores escolares acerca da insuficiência dos recursos financeiros para o atendimento da demanda que se apresenta no interior das instituições, apontando como maior desafio o limite de recursos orçamentários frente à demanda estudantil.

A escassez de recursos em relação à demanda dos estudantes é um dos elementos que impulsiona as escolas, como se viu, a aplicarem determinados critérios de acesso para seleção dos estudantes, o que ocorre em atenção ao Decreto Nº 7234/2010, que requisita prioridade tanto aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica como àqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Outrossim, são adotados critérios adicionais, em grande parte observando o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes, tais como a vinculação a programas sociais, situação de desemprego, rendimento escolar, dentre outros.

A admissão de critérios específicos, vale sublinhar, relaciona-se ao caráter restrito que a assistência estudantil apresenta, ao atender a um perfil determinado de estudante, o que a torna seletiva e não universal, refletindo uma das atuais características das políticas sociais no Brasil (DUTRA; SANTOS, 2017).

Com efeito, o caráter restrito repercute no discurso de gestores, que apontam a questão da escassez de investimentos como um dos principais limites à ampliação das ações no interior das instituições pesquisadas. Somando-se à análise, a gestão da assistência ao estudante se constitui um importante elemento de percepção dessa política. No conjunto das instituições pesquisadas, em geral, a assistência estudantil é estruturada via programas executados por equipe técnica composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, dentistas, médicos, nutricionistas, dentre outros profissionais pertencentes aos quadros da própria Escola Técnica Vinculada ou da universidade que a mantém.

Os procedimentos de divulgação e abertura de vagas encontra no edital o instrumento público que regula a seleção aos estudantes a serem atendidos, estabelecendo as regras para a inserção, o que denota um nível de publicidade e maior transparência no processo. Vale registrar que nas instituições que dispõem de resolução, as regras são determinadas em conformidade com o disposto na referida norma, que trata da política interna de assistência ao estudante.

Em relação aos limites e potencialidades da assistência estudantil, toma-se com base na pesquisa junto aos gestores escolares, que a questão da escassez de recursos financeiros e humanos equiparam-se aos limites impostos às ações de apoio estudantil. E na percepção desses sujeitos, garantir as ações de assistência ao estudante exprime também um desafio a ser enfrentado pelas escolas, e a ampliação da política constitui uma possibilidade, um movimento capaz de fortalecer o seu desenvolvimento no interior das Escolas Vinculadas.

Assim, considerando o conjunto das informações obtidas para a composição deste trabalho, verifica-se que as fragilidades estabelecem relação com o movimento de implementação da política, tendo em vista a demanda e os recursos disponíveis para a sua realização.

Há que se considerar ainda a ausência de configuração de regulamentação voltada para a realidade das instituições que integram a rede federal de educação profissional, tampouco para a particularidade das Escolas Técnicas Vinculadas, instituições estas que operam com um conjunto de cursos no âmbito da educação básica e superior, em modalidades distintas. A ausência de regulamentação, capaz de disciplinar programas, projetos e serviços de assistência estudantil, conforme se observou no estudo, repercute sobretudo para o nível da educação básica, uma vez que esta não é alcançada pelo PNAES, sendo amparada apenas por programas suplementares financiados pelo FNDE/MEC.

Por outro lado, ainda quanto às possibilidades da assistência estudantil, é perceptível a importância a ela conferida, como ferramenta para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência estudantil. Contribuindo para a prevenção de situações de retenção, abandono e evasão escolar, a política é colocada na perspectiva de promover uma maior igualdade de oportunidades na educação.

Corroborar-se nesse ponto com o pensamento de Souza (2017, p. 132), ao afirmar que em qualquer nível educacional ou modalidade de ensino, é essência da assistência estudantil o “[...] reparo das desigualdades sociais que impedem o usufruto do direito universal à educação”. Essa mesma autora acrescenta ainda que, no bojo da sociedade brasileira (de formação social desigual), a dificuldade de muitos estudantes permanecerem na

escola se explica pela sua condição de classe, pela situação de privação ou precariedade na provisão dos meios de sobrevivência.

Em se tratando do direito à educação, observou-se no curso da pesquisa que apesar de legítimo, este não é ainda um direito plenamente efetivado no país, entretanto, algumas políticas implementadas pelo Estado convergem no sentido de contribuir para essa garantia. Assim, a assistência estudantil, ao atuar nas questões que interferem no desempenho dos estudantes, contribui para a sua formação como cidadãos, como sujeitos de direitos, passando a constituir-se como um direito daqueles que necessitam de apoio para permanência na escola, participando, portanto, da efetivação da educação como direito social constitucionalmente estabelecido.

Essa percepção não invalida o reconhecimento do caráter contraditório da assistência estudantil, enquanto política estabelecida em meio a interesses antagônicos existentes na sociedade capitalista e que historicamente vem sendo utilizada como estratégia de controle social e ideológico (LESSA, 2010), alicerçando-se em meio à lógica da rentabilidade econômica e da manutenção das desigualdades, ao mesmo tempo em que é concebida do ponto de vista das necessidades sociais (SOUZA, 2017). Em meio a essa polarização faz-se necessária a articulação da assistência estudantil com as demandas dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas mais empobrecidas da sociedade, para os quais a educação também é um bem legítimo, devendo ser ofertada de maneira pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, sem pretensão de encerrar o debate, ressalta-se que a presente pesquisa consiste num esforço de discussão da assistência estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas, cuja literatura a respeito ainda é escassa. A percepção sobre a relevância da atenção ao estudante desenvolvida nessas escolas, partilhada com o entendimento acerca da necessária configuração legal da política, em razão da singularidade dessas instituições, certamente abrem espaço para novos estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ALVES, Yossonale Viana; AZEVEDO, Márcio Adriano. Educação Profissional como garantia do direito à educação e ao trabalho para jovens no Ensino Médio: notas prévias de pesquisa. *In*: COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 4., 2017. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2017
- ANDREOTTI, Azilde. **O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da Assistência Estudantil nas Universidades Brasileiras**. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7284>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Paris: ONU], 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). [S.l.]: Andifes, [202-?]. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/forum-nacional-de-pro-reitores-de-assuntos-comunitarios-e-estudantis-fonaprace/>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- AZEREDO, Genival Alves de Azeredo; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.
- AZEREDO, Genival Alves de Azeredo; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF: [s.n.], 2007.
- BARRETO, Dalton. **Moradias Estudantis das Universidades Federais do Sul do Brasil: reflexões sobre as políticas de gestão universitária**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. Fundamentos de Política Social. *In*: MOTA A. E. (org.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-39.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BOSCHETTI, Ivanete. A política de Seguridade social no Brasil. *In*: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009a.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. *In*: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009b.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabon; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2015. **Anais [...] [S.l.]: EDUCERE, 2015**.

BRASIL. CapacitaSuas Volume 1. **SUAS: Configurando os Eixos de Mudança / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. 1. ed. Brasília, DF: MDS, 2008. 136 p.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Informativo Técnico nº 11/2019-CONOF/CD**. Ministério da Educação: despesas orçamentárias 2017-2019. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1937. *In*: PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras (coleção): 1937**. 3. ed. v. 4. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. 120 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_194_.asp. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_194_.asp. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Cursos da EPT, [202-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: [s.n.], 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Histórico**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, [202-?]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**. Brasília, DF: MEC, [202-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acesibilidade-sp-940674614/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018a**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151 p.

BRASIL. Instituto Federal Sertão Pernambucano. **Compreendendo o orçamento**. Petrolina: IFSP, 2016b. 11 p.

BRASIL. **Institutos Federais viram realidade**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/11864-sp-103278730?Itemid=164>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014 (glossário)**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_curso_2014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1993.

BRASIL. **Lei nº 12.711, 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Perguntas frequentes**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2019?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SEPT). Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de estudo/Pesquisa para Inserção dos Institutos Federais no Desenvolvimento Regional/local**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/488/projeto_insercao_desenvolvimento_regional.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Ofício-circular nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Carta de Serviços ao Usuário. **Sistema Único de Assistência Social (Suas)**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, [2019?], Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/gestor/assistencia-social/suas>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Relatório de Avaliação dos Resultados da Gestão** (Auditoria de Avaliação dos Resultados da Gestão na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)). Brasília, DF: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União, 2016c. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10272.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Nordeste terá 55 unidades de ensino superior e profissional**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17008-nordeste-tera-55-unidades-de-ensino-superior-e-profissional>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Pública Estaduais - PNAEST. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Rede Federal completa 110 anos com 661 escolas no país**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/209-noticias/564834057/78121-rede-federal-completa-110-anos-com-661-escolas-no-pais?Itemid=164>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araújo. **Interfaces entre a Assistência Estudantil e a Assistência Social: a concepção de assistência em construção na UFMG**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.120-126 Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupro.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CAMPOS, Clériston Cavalcanti. **Para além dos marcos regulatórios: a assistência estudantil no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, mares nunca antes navegados**. Dissertação

(Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CASTRO, Márcia da Silva Pereira. **A política pública de assistência social e o estado brasileiro: assistencialismo, universalização ou focalização?** Natal, RN: EDUFRN, 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, 2018.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o Trabalho do Assistente Social: alcances, perspectivas e desafios.** Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) Fundação Getúlio Vargas (FGV). **Estado Cartorial**, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-cartorial>. Acesso em: 20 abr. 2019.

COLÉGIO Técnico da UFRRJ (CTUR). **CONDETUF – Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais**. Rio de Janeiro: CONDETUF, 2019. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/condetuf/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CONDETUF. **Carta de Gramado**. Gramado, RS: CONDETUF, 2007.

CONDETUF. **Institucional**. Gramado, RS: CONDETUF, 2020. Disponível em: <https://www.condetuf.org/institucional>. Acesso em: 22 abr. 2019.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **5º Encontro Nacional Serviço Social e Seguridade Social**. Brasília, DF: CFESS, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Conselhos Regionais de Serviço Social. Assistente Social: um guia básico para conhecer um pouco mais sobre esta categoria profissional**. Brasília, DF: CFESS, [2020?]. Folder. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/deliberacao3comunica-material-midia-POSNACIONAL-final.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetros para atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Brasília, DF: CFESS, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Informes técnicos institucionais. Agenda política para o fortalecimento e desenvolvimento de sistemas universais de seguridade social. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 4, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102011000400024. Acesso em: 22 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Seguridade como um direito** – documento do Seminário Brasileiro para I Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Sistemas Universais de Seguridade Social. Brasília, DF: CNS, 2010. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_confmundial/docs/carta_politica_seguridade_social.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Brasil: o Sistema de Proteção Social e suas Transformações Recentes**. CEPAL: Projeto- Reformas de Políticas para Aumentar a Efetividade do Estado na América Latina. [S.l.: s.n.], 1992.

DUARTE, Natália. Política social de educação e o percurso escolar da população em situação de pobreza. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0416.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Política de Assistência Social e Serviço Social: dilemas e desafios da intervenção profissional. **Libertas**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/12717>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis, SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FELIPPE; Jonis Manhães Sales, SILVA, Renata Maldonado da. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do instituto federal fluminense campus campos-centro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 97-110, abr./jun. 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila A. Apresentação. In: FERREIRA, Elisa & OLIVEIRA, Dalila A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Afonso; SOUZA, Maria de Fátima Matos. A visão dos alunos da educação profissional de nível médio sobre as políticas de permanência estudantil no IFPA. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 44, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRANCO, Roseanne Madeira. **Financiamento da Assistência Estudantil**: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, Elisa; OLIVEIRA, Dalila A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

FRONZA, Claudia Sombrio; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. A avaliação e a análise de políticas públicas: uma distinção necessária. **Argumentum**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 103-115, 21 dez. 2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In*: UNISINOS. **Trabalho e Crítica**: anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GANDINI, Raquel. Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 2, p. 197-213, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Fernanda Cunha. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº 11.892/2008 e nº 9.394/1996 e do Decreto nº 7.234/2010. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2983, 1 set. 2011. Disponível em:

<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/24874/o-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes-no-ambito-dos-institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-a-necessaria-interpretacao-sistemica-da-constituicao-federal-das-leis-no-11-892-2008-e-no-9-394-1996-e-do-decreto-no-7-234>. Acesso em: 20 maio 2019.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, v. 9, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em: 20 maio 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1983.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

KOWARICK, Lúcio. A exclusão social. **Opinião - Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 junho, 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz240610.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jun. 2019.

LAGO, Tania Maria; GONÇALVES, Lina Maria. Gestão das políticas de assistência estudantil: possibilidades para permanência no ensino superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 20, p. 512-527, jan./dez. 2019.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A associação entre as políticas de educação e de assistência como forma de abordagem da “questão social”: um debate em construção. **Revista Temas e Matizes**, Paraná, v. 9, n. 17, p. 103-124, 2010.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Política de cotas e assistência estudantil no ensino básico: desafios presentes. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, 2015. **Anais [...]** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

LIMA, Carla Patrícia Novaes de. A arte da participação e a participação pela arte: uma experiência nas casas de estudantes universitárias da UFPE. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002.

LIMA, Lucinete Marques, BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SISU. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 495-514, 2017.

LINS, Maria Alcina Terto; ALEXANDRE, Danniele Santos. O Serviço Social na sociedade capitalista e a sua participação nos processos de enfrentamento da questão social. **Ciências humanas e sociais**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 25-36, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/viewFile/1769/1059>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LONARDONI, Eliana; GIMENES, Junia Garcia; SANTOS, Maria Lucia dos. O processo de afirmação da assistência social como política social. **Revista Serviço Social**, Londrina, v. 8, n. 2, jan./jun. 2006.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da Assistência Estudantil nas Universidades Federais. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 231-252, 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Lucimar Pereira; PAULILO, Maria Angela Silveira; RIZOTTI, Maria Luiza Amaral; SCHIBELSKY, Simoni Michele Oliveira. Avaliação e Monitoramento nas Políticas Sociais. **Serviço Social em Revista**, v. 10, n. 2, jan./jul. 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867], trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Os economistas; Livro 1, v.1, t.1; A compra e a venda de força de trabalho).

MENEZES, Simone Cazarin de. **Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOCELIN, Cássia Engres. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, ano 22, n. 45, set./dez. 2019.

MONTANO, Carlos. Um projeto para o Serviço Social Crítico. **Katálisis**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, A. Elizabeth. M. de. As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. **Série Documental (INEP)**, Brasília, DF, v. 45, p. 1-54, 2019.

MOREIRA, Eduardo. **História, Memória e Poder: um estudo macro e micro político sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2015.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **A nova fábrica de consensos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <http://ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-040.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MOTA, Ana Elizabete. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **Configurações**, v. 10, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/1324>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MOTA, Ana Elizabete. Prefácio. In: DAVI, J.; MARTINIANO, C.; PATRIOTA, L. M. (org.). **Seguridade social e saúde: tendências e desafios**. 2 ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 9-13.

MOTA, Ana Elizabete. Seguridade Social Brasileira: desenvolvimento histórico e tendências Recentes. In: MOTA, Ana Elizabete *et al.* (org.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 40-48.

MOTA, Ana Elizabete. Trabalho precário na indústria de confecções: apontamentos sobre a realidade brasileira e a portuguesa. **Em pauta**, Rio de Janeiro, 1º sem, 2013.

NÁRRIMAN CEZNE, Andrea. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 115-132, 2006.

NASCIMENTO, Clara Martins do. O serviço social e a crítica da assistência estudantil consentida: tarefas teóricas. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez. 2018.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Direitos sociais**: Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/54/educacao-1/direitos-sociais>. Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, Elisa; OLIVEIRA, Dalila A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Constituição de 1988 e o Direito à Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>. Acesso em: 20 jul. 2019.

OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 34., 2011. **Anais**

eletrônicos [...] Natal, RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **O que são os direitos humanos?** [Paris: ONU], [2019?]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PAIVA, Francisco da Silva. Ensino Técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, São Luís, n. 8, p. 35-49, maio/ago. 2013.

PALAVEZZINI, Juliana; ALVES, Jolinda de Moraes. Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019; SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2019; CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 3., 2019. **Anais** [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. p. 1-14.

PALAVEZZINI, J. Trajetória da assistência estudantil no ensino superior do Brasil. **Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2014. Disponível em: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/assistencia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PEREIRA, Cristiane de Barros. **Assistência social em territórios estigmatizados**: um estudo da atuação da Fundação Leão XIII em Vila Ipiranga, Niterói. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al.* (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p.87-108.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

PEREIRA, Potyara A. P. Política de Assistência Social para a pessoa idosa. **Observatório Nacional do Idoso**. Rio de Janeiro: Observatório Nacional do Idoso, Fiocruz, 2006. Disponível em: www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_eixos/4.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

PEREIRA, Potyara A. P. Questão Social, Serviço Social e Direitos da cidadania. **Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, jan/jul. 2001.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PLATAFORMA Dhesca Brasil e Ação Educativa. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. atual. e rev. Rio de Janeiro: MPRJ, 2011. Disponível em:

https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha_Direito_Humano_a_Educacao_2011.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

POCHMANN, Marcio. Proteção Social na Periferia do Capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2): 3-16, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200002

POCHMANN, Marcio. **Reforma da Previdência**: mais pobres vão pagar o preço da crise. [Entrevista concedida a Rosely Rocha] Fundação Perseu Abamo, São Paulo, 04 abril, 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2019/04/30/reforma-de-bolsonaro-mais-pobres-vaopagar-o-preco-da-crise/>. Acesso em: 01 set. 2019.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul. 2012.

QUEIRÓS, Bruna Tatianne Moura de. **O Programa de Assistência e Apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – Campus Almenara**: um estudo sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

RAMOS NETO, João Oliveira. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 2, p. 7-24, jul./dez. 2019.

ROCHA, Bárbara Aparecida. **Os impactos do Programa Reuni na gestão administrativa da Escola de Belas Artes – UFMG**. 2018. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

ROMANELLI, O.; ARANHA, M. L. A.; RIBEIRO, M. L. **Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931**. Campinas, SP: Glossário online histedbr (UNICAMP), 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

ROMANELLI, O.; ARANHA, M. L. A.; RIBEIRO, M. L. **Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946**. Campinas, SP: Glossário online histedbr (UNICAMP), 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

RÊGO, Ernny Coêlho; SILVA, José Ronaldo Ribeiro da. Acesso e permanência na educação: os desafios da assistência estudantil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, 2015. **Anais [...]** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016.

SANTOS, Ysnarkaio Silva dos. **Trajetória e desafios do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no ensino superior brasileiro**: a qualificação da assistência estudantil como direito. 2017. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Colegiado de Serviço Social, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, São Felix, BA, 2017.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Abandono Escolar. **Dicionário - Verbetes**. Belo Horizonte: UFMG; Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), [201-?]. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

SENCE BRASIL. **Bandeiras de luta**. [S.l.]: Sence Brasil, 2011. Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/bandeiras-de-luta/>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende *et al.* (org.). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Flávia Gonçalves da; CAVAINAC, Mônica Duarte; COSTA, Renata Maria Paiva da. Assistência Estudantil e acesso à Educação Superior: um estudo na UECE. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, 2019.

SILVA, Leonardo Thompson da. Política de educação e território: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e suas escalas de ação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA POLÍTICA, GEOPOLÍTICA E GESTÃO DO TERRITÓRIO, 1., 2014. **Anais [...]** Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letra1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014. p. 654-665.

SILVA, Jesué Graciliano da. **Liderança ética e servidora**: experiência concreta aplicada nos Institutos Federais brasileiros. Florianópolis, Editora do IFSC, 2014.

SOUSA, Tássia Pinheiro de; SALES, Francisco José Lima. As políticas de educação profissional no Brasil e a qualificação de trabalhadores. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 21, p. 98-118, abr. 2018.

SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil da educação profissional**: as interfaces da política de assistência social e educação. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SPOSATI, A. Descaminhos da seguridade social e desproteção social no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2315-2325, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n7/1413-8123-csc-23-07-2315.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

SPOSATI, A. **Relatório diagnóstico sobre aspectos da gestão do SUAS**: Trabalho, Gestão Organizacional e Vigilância Socioassistencial, a partir da análise de informações identificadas e sistematizadas nos últimos 10 anos de implementação do Sistema nos três entes federados e construção do Plano Decenal de Assistência Social 2016-2026. Produto de Consultoria, nº 1/2016. SNAS/MDS. Brasília, DF: SNAS, MDS, 2016.

TAUFICK, Ana Luíza de Oliveira Lima. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 20 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O que são ações afirmativas?** Florianópolis, SC: UFSC, 2017. Disponível em: <https://acoes-afirmativas.ufsc.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **CONDETUF: Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais**. [Rio de Janeiro: UFRJ], [201-?]. Disponível em: <https://ctur.ufrj.br/condetuf-conselho-nacional-de-diretores-das-escolas-tecnicas-vinculadas-as-universidades-federais>. Acesso em: 18 nov. 2019.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.17, n. 2, p. 599-616, jul./dez, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 20 set. 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Literatura recente sobre uma antiga problemática. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 25-65.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; MONTEIRO, K. F. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado, Políticas Sociais e Implementação do SUAS. *In*: CapacitaSuas Volume 01 (2008). **SUAS: Configurando os eixos de mudança**. 1. ed. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS, 2008. 136 p.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social, Questão Social e Políticas Sociais em tempos de degradação do trabalho humano, sob o domínio do capital financeiro. **Serv. Soc. rev.**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 183-194, jul./dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

A pesquisa intitulada “A Assistência Estudantil no contexto da Educação Profissional: uma análise da implementação da política de Assistência Estudantil nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras”, de responsabilidade da pesquisadora Marilea de Jesus Mendes Everton Pinho, aluna do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, realizado sob orientação da Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, envolve a aplicação de questionário eletrônico com os dirigentes desta Instituição, encerrando a coleta dos dados em dezembro de 2019. A pesquisa segue todas as recomendações éticas de manutenção do sigilo e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados junto às instituições participantes (escolas), como forma de contribuir para a compreensão e execução do trabalho sobre este tema.

Data: ____/____/____

Marilea de Jesus Mendes Everton Pinho
Pesquisadora

Concordamos que o presente estudo se realize nesta Instituição.

Responsável pela Instituição
(assinatura e carimbo)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Conforme Resolução 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A Assistência Estudantil no contexto da Educação Profissional: uma análise da implementação da Assistência ao Estudante nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras.**

O objetivo geral do estudo é analisar a implementação da política de Assistência Estudantil como instrumento de efetivação do direito à educação, tomando como referência a particularidade das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Justifica-se pela contribuição para o conhecimento teórico-metodológico acerca do tema, possibilitando a formulação de aporte ao trabalho desenvolvido no âmbito das escolas, dada a escassez de produções nessa área.

As suas respostas serão tratadas e divulgadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária e não gera custo ou compensação financeira alguma. A qualquer tempo você poderá recusar-se a responder a qualquer pergunta, ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou com a instituição a qual está vinculada.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário eletrônico (formulado na plataforma Google), enviado para o e-mail do participante, que terá o tempo de 15 dias para o envio das respostas. Este formato de questionário permite que se mantenha a impessoalidade no processo de coleta, pois as respostas são retornadas à pesquisadora sem identificação do participante.

A utilização do questionário eletrônico, enviado ao (à) participante por e-mail, permite que as questões sejam respondidas de forma genuína, garantindo a liberdade do anonimato, além de reduzir as implicações na rotina pessoal e profissional do (a) participante, pois pode ser respondido em horário e local que lhes for mais conveniente.

A sua participação contribuirá para a ampliação dos conhecimentos sobre a política de assistência ao estudante nas Escolas Vinculadas, que busca apoiar a permanência estudantil na educação, e, em última análise, resguardar o direito à essa política social.

Por fim, se possível, gostaríamos de solicitar o envio do(s) documento(s) que regulamenta(m) a Assistência Estudantil da sua escola, para subsidiar a análise documental da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (onde constam o número de telefone celular e o e-mail pessoal da pesquisadora) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____/____/____.
(Cidade-UF) (Data)

Participante da Pesquisa (assinatura): _____

Telefone: ()

E-mail:

Esp. Marilea de Jesus Mendes Everton Pinho
Pesquisadora
Telefone: (98) 98823 9102
E-mail: marieverton@yahoo.com.br

Dra. Lucinete Marques Lima
Profa. Orientadora (PPGE/UFMA)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COM DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS

Bem-vindo(a)s! É com grande satisfação que a/o saudamos e convidamos a participar desta pesquisa sobre assistência ao estudante nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras, que irá compor uma dissertação de mestrado intitulada *A Assistência Estudantil no contexto da Educação Profissional: uma análise da implementação da política nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras*, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O estudo tem por objetivo, de modo geral, analisar a implementação da política de Assistência Estudantil como instrumento de efetivação do direito à educação, tomando como referência a particularidade das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Sua participação é muito importante, pois irá contribuir para a ampliação de conhecimentos acerca da assistência ao estudante em curso nas Escolas Técnicas Vinculadas, uma vez que foi observada escassez de pesquisas nessa área.

A coleta de dados será feita através deste questionário eletrônico enviado por e-mail para os diretores das 23 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais Brasileiras, que compreendem a amostra definida para o estudo.

Ressalta-se que essa metodologia de coleta de dados permite a preservação da identidade dos participantes, uma vez que as respostas retornam sem qualquer identificação dos respondentes.

Contamos com sua valiosa colaboração e desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Marilea de Jesus Mendes Everton Pinho – marieverton@yahoo.com.br

Telefone: (98) 98823 9102/98402 6889/3272 8162

1. PERFIL DO(A) PARTICIPANTE

1.1 Tempo (em anos) de trabalho na Escola Técnica Vinculada:

1.2 Tempo (em anos) de trabalho como dirigente da Escola Técnica Vinculada:

1.3 Cargo de origem na Escola Técnica Vinculada (anterior a função de dirigente):

1.4 Vínculo de trabalho com a Escola Técnica Vinculada:

- () contrato temporário
- () concursado(a)
- () prestador(a) de serviço (terceirizado)
- () outro:

1.5 Qual a maior titulação que você possui?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outro

1.6 Área temática do curso de maior titulação:**2. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS**

2.1 Em seu entender, como se situa a educação profissional, no atual cenário do sistema educacional brasileiro?

2.2 Qual sua opinião sobre a política de assistência estudantil desenvolvida nas instituições federais de ensino profissional do país?

2.3 Na sua escola é desenvolvida alguma política de assistência ao estudante (concessão de bolsas/auxílios financeiros; programas/projetos de atenção à saúde; alimentação; transporte escolar, dentre outros)? Descreva-a.

2.4 A assistência ao estudante implementada em sua escola corresponde a alguma(s) área(s) elencadas no Decreto Federal N° 7234/2010? Escolha uma ou mais opções que se aplicam:

- Moradia Estudantil
- Alimentação
- Transporte
- Atenção à saúde
- Inclusão Digital
- Cultura
- Esporte
- Creche
- Apoio Pedagógico
- Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nenhuma

2.5 Relate brevemente quando e como se processou a implementação da política de assistência ao estudante na sua escola

2.6 Atualmente, como está configurada a assistência estudantil na sua escola? Comente sobre a política de assistência estudantil da instituição (programa, projetos, ações), abordando os seguintes aspectos: organização, composição da equipe executora, percentual de estudantes atendidos.

2.7 A quem compete a análise e definição de critérios de acesso de estudantes que buscam assistência ao estudante em sua escola? Escolha uma ou mais opções que se aplicam:

- Assistente Social
- Outro Profissional Técnico
- Outro Profissional Docente
- Direção Geral da escola
- Análise via sistema informatizado
- comissão interdisciplinar docente
- comissão interdisciplinar técnica
- comissão interdisciplinar docente e técnica
- outros

2.8 Quanto ao perfil dos estudantes selecionados para atendimento, escolha uma ou mais opções que se aplicam:

- Prioritariamente estudantes da rede pública
- Prioritariamente estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos
- Cotas (Lei 12.711/2012)
- Mérito Acadêmico
- Outros:
- nenhum

2.9 Quanto ao gerenciamento da assistência estudantil, escolha uma ou mais opções que correspondem a quem desenvolve esse trabalho:

- Direção Geral da escola
- Coordenação/Diretoria/Núcleo ou outra denominação que indique a existência de setor exclusivo para este trabalho na escola
- Universidade a qual a escola se vincula

Outro:

2.10 Quanto aos procedimentos de divulgação e abertura de vagas para os estudantes, escolha a opção que se aplica:

- Há edital de abertura de fluxo contínuo
- Há edital de abertura por período determinado
- Não é feito por edital
- Outro:

2.11 Que fontes de recursos são utilizadas para financiar a Assistência Estudantil em sua escola?

2.12 Em sua opinião, a assistência ao estudante implementada em sua escola tem sido capaz de fortalecer os objetivos de permanência e êxito na formação dos estudantes por ela atendidos? Por que?

2.13 Quais principais limites, desafios e possibilidades da Assistência Estudantil você identificaria em sua escola?

2.14 Informações complementares

(Neste espaço você pode destacar alguma informação que considere importante para a pesquisa, mas que não foi abordada, bem como apresentar críticas ou sugestões)