

X

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A FORMAÇÃO PARA O MERCADO E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS GOVERNOS DO PT*

Arlene Trindade

Kênia Miranda

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre as políticas públicas de transferência de renda e/ou repasse financeiro no período de expansão da educação profissional e tecnológica a partir de 2010, especificamente nas ações implementadas no âmbito da Assistência Estudantil na rede federal. Para isso, foi preciso compreender as ações de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a constituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Nesse movimento, foi imprescindível destacar a mudança do perfil estudantil que ingressa nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por consequência da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas.

Intelectuais brasileiros críticos da educação contribuem ao esclarecimento histórico do desenvolvimento da educação brasileira, de modo que podemos afirmar que a educação profissional no Brasil expressa, em si, uma particularidade do desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas no país.¹ O projeto de educação (e em específico o de educação profissional) que vem sendo desenvolvido no país atende aos interesses, pautados nas teses de desenvolvimento econômico, de oferecer mão de obra qualificada e submissa aos interesses do capital. Diante dos projetos societários em disputa, existe a prevalência do projeto que garante a manutenção da escola dual – que compor-

* DOI – 10.29388/978-65-86678-40-6-0-f.291-316

¹ Ver, sobre o assunto, Miranda e Rodrigues (2017).

ta um modelo de educação para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante.² E, na sociedade brasileira, o trabalho assalariado se converte em uma espécie de privilégio, em um momento em que cresce, dramaticamente, ano após ano, o número da informalidade e da precarização no mercado de trabalho.

As políticas sociais nos governos do Partido dos Trabalhadores: “a educação como meio para promoção da equidade social”

Florestan Fernandes (2009) contribui para compreendermos como a educação na sociedade brasileira assume um papel estratégico nas ações governamentais e se apresenta de forma combinada com as demandas do capital e os processos de profissionalização dos jovens na busca por condições mais dignas de vida. O autor afirma que a mobilidade ocupacional horizontal ou vertical e a profissionalização assumem a aparência de alternativas “viáveis” e “eficientes” de solução, em escala individual ou de pequenos grupos, de problemas que a ordem social competitiva não pode resolver em escala coletiva (FERNANDES, 2009, p. 84).

Na análise de Fernandes (2009), em uma economia dependente e subdesenvolvida (que reproduz a acumulação dual e a apropriação repartida do excedente econômico nacional), como em qualquer economia capitalista, não se pode depender exclusivamente da repressão para manter a ordem social competitiva. Por esse motivo, a reprodução social do *trabalho sobre-explorado* (FERNANDES, 2009) é conduzida pela articulação do conformismo das massas e desgaste de suas condições de vida que deprime, solapa e neutraliza a integração dos “de baixo” na própria ordem burguesa. Esse padrão dependente faz com que o subdesenvolvimento econômico seja um estado normal do sistema.

Sob essa perspectiva é que buscamos observar como o conceito de equidade social ganha centralidade no desenvolvimento de ações governamentais nos programas desenvolvidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), no Brasil, em especial na política de expansão da educação profissional. Na análise de Castelo (2009), o conceito de equidade social é o pilar teórico de intervenção na “questão social” durante esse período. A equidade é vista como igualdade de oportunidades, tirando qualquer relação das referências

²Sobre a dualidade estrutural da educação, ver Manacorda (1989).

históricas estruturais das desigualdades sociais. Nesse viés da equidade social, essa igualdade de oportunidades será promovida pela educação, a qual é entendida numa dimensão muito específica (e restrita), ou seja, como capacitação para a concorrência do mercado.

Ainda de acordo com a análise de Castelo (2009, p. 82), a educação “[...] fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandado pelo capital”. Nesse aspecto, ele chama atenção para a semelhança entre as teses apresentadas nos programas recentes para educação brasileira e as teses neoclássicas do capital humano:³ ambas naturalizam a condição de assalariados e supõem a competitividade no mercado de trabalho. Ou seja, naturalizam o que deveria ser historicizado. Obscurecem, assim, o principal objetivo que é de obtenção de uma mão de obra qualificada a custos baixos.

Os governos do Partido dos Trabalhadores elaboraram e implementaram um determinado projeto classista de Educação. A concretização dessa proposta foi em direção oposta à expectativa de uma educação voltada aos interesses da formação multilateral, de caráter politécnica,⁴ financiada pelo Estado e sob o controle dos trabalhadores que setores educacionais e movimentos sociais tinham como horizonte. Mesmo a perspectiva de uma educação mais humanista foi abandonada. Ao contrário, tais governos buscaram atender aos interesses da perspectiva da educação compreendida como um fator de produção, cujo fim seria adicionar valor ao capital através do treinamento para o trabalho e, por outro lado, garantir a expansão do setor de venda de serviços educacionais.⁵ Rodrigues (2007), no livro “Os empresários e a Educação Superior”, nomeou estas duas formas básicas da burguesia encarar a educação como mercadoria—educação e educação—mercadoria. Na primeira, a educação e o conhecimento reduzem-se a insumos à produção de mercadorias, na segunda, a educação é a própria mercadoria, a ser vendida no mercado.

³ O conceito de capital humano, fundamentado em uma visão reducionista, buscou se apresentar como um elemento explicativo do desenvolvimento como uma teoria da educação. “A tese central vincula educação ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

⁴ “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). Essa noção se fundamenta na teoria de Marx, que concebe a realidade humana constituída pelo trabalho e vai pensar a educação humana no desenvolvimento concomitante do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual.

⁵ Sobre o tema ver os artigos de Leher (2010), e o de Santos e Rodrigues (2015).

O lema do segundo governo – interrompido através de golpe parlamentar –⁶ de Dilma Rousseff foi “Brasil, pátria educadora”. A Educação como alvo das políticas de governo aparecia como a propaganda prioritária do Partido dos Trabalhadores ao entrar em seu quarto mandato presidencial. No discurso de campanha e de posse, em janeiro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff prometeu triplicar o número de matrículas na Educação Profissional, através de Programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e atingir 12 milhões de vagas para que “[...] jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira”.⁷

Temos aqui o modelo de prioridade do treinamento para o trabalho, de reedição da ideologia do capital humano, de subordinação da formação à lógica da economia competitiva, como desejam e cobram os empresários, seja para o trabalhador menos qualificado, formado em curso de 160 horas do PRONATEC, seja para o trabalhador formado na graduação. Em nossa avaliação esta é a base do projeto de toda a expansão na educação profissional ocorrida entre os anos de 2003 e 2016.

A direção política dos governos de centro–esquerda, nas décadas de 2000 e 2010, alimentou a hipótese de criação de um modelo de desenvolvimento nacional (leia–se, crescimento econômico) em articulação com políticas sociais compensatórias. O argumento veiculado fundamentava–se na existência de um novo mito: o de crescimento econômico com o desenvolvimento social e ambiental como um projeto de superação das desigualdades sociais (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 162). Foi desse modo que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff promoveram as mudanças e a expansão da educação profissional, como um ensino específico para atender às expectativas diversas, tanto aquelas dos setores produtivos e econômicos, como as de cunho social, que na contemporaneidade passam a ser rotuladas como inclusão na perspectiva da equidade social, buscando a conformação na base da sociedade e amenização da situação de bolsões de miséria e pobreza, mas sem abalar estruturas sociais vigentes, seguindo orientações de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial.

⁶ A respeito do período em questão, ver Demier (2017).

⁷ Cf. <<https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Contudo, o curso da história brasileira recente nos leva a observar, principalmente nessa última década, os limites deste projeto diante de mais uma crise estrutural do Capital. A ilusão de uma solução burguesa para alavancar o desenvolvimento da periferia do capitalismo se desfaz na dura realidade com que muitos brasileiros lutam por condições de sobrevivência.

Podemos apontar o aprofundamento da crise capitalista nos EUA como principal aspecto a afetar os fundamentos econômicos do projeto de governo, em 2008.⁸ De acordo com Harvey (2011), em 2009, o comércio global internacional caiu em um terço em poucos meses, criando tensões nas economias majoritariamente exportadoras, como a da Alemanha e a do Brasil. Houve, nesse período, um forte redimensionamento da economia chinesa, combinando redução relativa da expansão do consumo de matérias-primas e maior autonomia em relação aos diversos recursos naturais. Esses fatos concorreram para a queda do preço das *commodities* a partir de 2010, principal pilar da economia nacional. O capital exigiu um forte ajuste fiscal com a apropriação do fundo público, para proteger o pagamento do serviço da dívida.

Nas palavras de Antunes (2016), “[...] essa crise solapou e fez ruir o mito petista da conciliação de classes”. Esse mito apresentou sinais de fratura com as mobilizações de junho de 2013, quando o PT estava comemorando o aniversário de 10 anos do governo Lula. A degradação pública da saúde, da educação e do transporte coletivo, somada a outras, começava a mostrar que o mito de um país que caminhava para o primeiro mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro material (ANTUNES, 2016). O desemprego crescente, especialmente na indústria, somente entre 2014 e o primeiro trimestre de 2016 reduziu 1,7 milhão das ocupações.⁹ Dessa situação decorre o endividamento das famílias, estimulado no ciclo expansivo com ações governamentais de programas de transferência de renda.

A partir do final de 2015, as forças políticas opositoras ao PT e que defendiam a mudança de governo assumiram crescente hegemonia na sociedade brasileira, sobretudo entre frações burguesas e com o apoio dos grandes meios de comunicação, difundiram uma imagem da crise hostil ao governo Dilma, levando ao *impeachment* da presidenta, “[...] abrindo o caminho para uma agenda

⁸ Para os interessados em entender como ocorreu a crise e seu impacto nas economias dos diferentes países, sugerimos Harvey (2011). Acerca do impacto da crise na realidade brasileira, Almeida (2012) traz dados para a análise dessa situação.

⁹ Dados do IPEA. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/161117_bmt_61.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

que envolve radical regressão social” (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017, p. 16).

O *impeachment* de Dilma Rousseff é a aposta da burguesia para enfrentar a crise através de medidas que buscavam acelerar o ritmo e aprofundar a retirada de direitos dos trabalhadores como a contrarreforma da previdência, a flexibilização da legislação trabalhista e a restrição do fundo público a todas as políticas sociais, através da Emenda Constitucional n. 95/2016.¹⁰

É nesse contexto que buscaremos entender como se estabelece a relação mais intrínseca entre a expansão da rede profissional e tecnológica e a transferência de renda, nas décadas de 2010, a seguir.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as mudanças ocorridas a partir dos anos 2000

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, passando do fordismo à acumulação flexível,¹¹ apontam para o aumento da subsunção da ciência e da tecnologia ao Capital. De acordo com Kuenzer (2000), do mesmo modo que no fordismo teremos o projeto de educação baseado na demanda do sistema produtivo, na acumulação flexível não será diferente. O discurso sobre a educação será para a necessidade de formar profissionais flexíveis que acompanhem e dominem as mudanças tecnológicas oriundas da produção científico–tecnológica contemporânea. Compreendemos que a exigência formativa agora é de maior flexibilidade. Isso não quer dizer, de modo algum, que caminhamos para a eliminação da estrutura dual em que se assenta o saber institucionalizado. Na

¹⁰ Com a Emenda Constitucional n. 95/2016, sob o comando do presidente Michel Temer, as verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais, fica vinculado aos limites orçamentários. O que antes tinha piso passa a ter teto.

¹¹ Na contextualização histórica, Harvey (2003) identificará o período de 1965 a 1973 como aquele mais evidente do esgotamento do fordismo–taylorismo, devido às próprias contradições inerentes ao capitalismo. A acumulação flexível, assim chamada por Harvey, “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (...) A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas [...]” (HARVEY, 2003, p. 135).

verdade, as novas exigências ao trabalhador passam por outros requisitos à escola para a manutenção dessa estrutura.

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFPCT), através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais se constituíram a partir da fusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas às Universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2012, o Colégio Pedro II também passou a incorporar a REFPCT. A partir daí, tais novas instituições passaram a funcionar de modo semelhante ao das universidades federais, pelo menos no que tange à estrutura administrativa.¹²

Os caminhos para a expansão da Educação profissional foram abertos pelo decreto presidencial 5154/2004 que aprofundou a dualidade estrutural da educação, adicionando a ela a característica conjuntural cobiçada pelo mundo do trabalho, a flexibilidade, em todos os seus níveis e modalidades de formação.

Ainda em 2005, Rodrigues já indicava, ao analisar o impacto do decreto no Ensino Médio e na Educação Superior, que ele estava

[...] bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação — a flexibilidade —, já que regulamenta toda sorte de cursos. De fato, o decreto amplia ainda mais o leque de possibilidades de “articulação” entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, visto que prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico “integrada”, além daquelas já arroladas no decreto n° 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto n° 2.208, em 1997 (RODRIGUES, 2005, p. 266).

De fato, as análises contidas neste primeiro texto crítico marxista ao otimismo, que marcou o lançamento do decreto, confirmaram-se, principalmente no que diz respeito à flexibilização e expansão precarizada da Educação Profissional, inclusive na configuração da Educação Superior. Teixeira (2012)

¹² Essa informação está disponível no sítio virtual do MEC e pode ser acessada em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

considera que o modo precarizado como a expansão da rede federal ocorreu nos governos do PT e como esse processo repercute em desafios/entraves à organização institucional e acadêmica no percurso expansionista, a partir do modelo dos Institutos Federais de Educação, deve ser considerado como uma contrarreforma da educação profissional, inaugurada pelo decreto 5154/2004 e a Lei n. 11.892/2008.

A expansão da rede tecnológica pública ocorrida nos governos Lula e Dilma foi planejada em três fases.¹³ Em 2005, o Governo Lula implementou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, constituindo— a a partir da criação, ampliação, aglutinação e federalização de instituições como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Unidades Descentralizadas de Ensino (Uned), Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e escolas vinculadas às universidades. Em conjunto, vão formar a Rede Federal que passa a ser composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal (UTF), oferecendo cursos de ensino médio integrado à formação técnica, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de pós—graduação. No segundo mandato de Lula, em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal sob o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade—pólo do país”, a fim de criar 150 novas unidades. No mesmo ano, constituíram—se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A terceira fase de expansão iniciou—se, em 2011, com Dilma Rousseff, cuja meta foi criar mais 120 unidades. Nesse período, tivemos também a incorporação do Colégio Pedro II. Em 2014, chegou a 578 *campi* em 512 municípios. Os dados mais recentes de 2016 indicam que a rede federal conta com 644 *campi* em funcionamento (MEC, 2015).

Tivemos, em termos quantitativos, um aumento de mais 400% em número de unidades. Segundo Silva (2012), um resultado significativo dessa política expansionista foi a entrada de segmentos mais ampliados dos trabalhadores na rede federal, a fim de ter acesso a modalidades de ensino restritas à instrumentalização para o trabalho subordinado, diferenciado de uma educação para acesso aos níveis mais altos de ensino e da cadeia produtiva. Observamos, desse modo, que a expansão é retrato da própria contradição da sociedade brasileira. De um lado, cresceram as oportunidades educacionais, de outro lado, essas

¹³ Consultar o plano de expansão do Ministério da Educação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

oportunidades atendem uma demanda de trabalho subordinado, dentro de uma estrutura que se expandiu de forma precarizada.

Devemos concordar, pelo já desenvolvido até aqui, que a política implementada no governo Lula da Silva não alterou a dualidade, e essa articulação entre a formação geral e técnica veio atender a uma demanda e uma diretriz dos órgãos internacionais. E por isso, esteve na contramão de um projeto político educacional pautado pelo compromisso com a emancipação da classe trabalhadora, ainda que toda essa política expansionista, “reluzente como ouro”, e a história da formação do Partido dos Trabalhadores corroborem para o ofuscamento da crítica (LEHER, 2004).

Compartilhamos do entendimento que o Decreto n. 5154/04, como outros tantos que foram necessários para dar continuidade ao projeto de contrarreforma do ensino nos governos do PT, teve como objetivo a ampliação da formação para o trabalho no Brasil, contribuindo para o aumento da produtividade e competitividade na produção material e ideológica, ampliando o acesso a esse tipo de educação. A análise de Neves e Pronko (2008) traz uma importante contribuição para entendermos como o conjunto de reformas realizadas no bojo da contrarreforma, desse período, contribuiu para o apassivamento das lutas sociais. Processo caracterizado, segundo as autoras, pela assimilação de demandas populares aos objetivos dos projetos de sociedade e sociabilidade hegemônicos. Ressaltam que:

Ao favorecer uma terminalidade precoce na escolarização regular, esses decretos contribuem para fortalecer, ainda, a coesão social nas formações sociais periféricas, em tempos de acirramento das desigualdades sociais resultantes, em grande parte, do emprego de políticas econômicas e sociais neoliberais ortodoxas. Nesse processo de recuperação da educação tecnológica de nível médio, pouco a pouco, a luta de segmentos da sociedade brasileira pela manutenção de uma educação tecnológica de nível médio integrado, como contribuição importante para a transformação das relações sociais vigentes, vai se diluindo, e parte significativa desses segmentos vai assimilando essas propostas de cunho reformista que integram, de forma submissa, segmentos sociais populares ao projeto social e de sociabilidade das classes dominantes (NEVES; PRONKO, 2008, p. 81).

A Lei n. 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), estabeleceu percentuais obrigató-

rios de oferta de vagas para os IFs, mas que, atualmente, também não vêm sendo atendidos com rigor pelos IFs. A lei obriga os Institutos Federais a ofertar o mínimo de 50% das vagas para o Ensino Médio, o mínimo de 20% das vagas para licenciaturas e o restante para outros cursos superiores e de pós-Graduação:

Art. 8º: No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

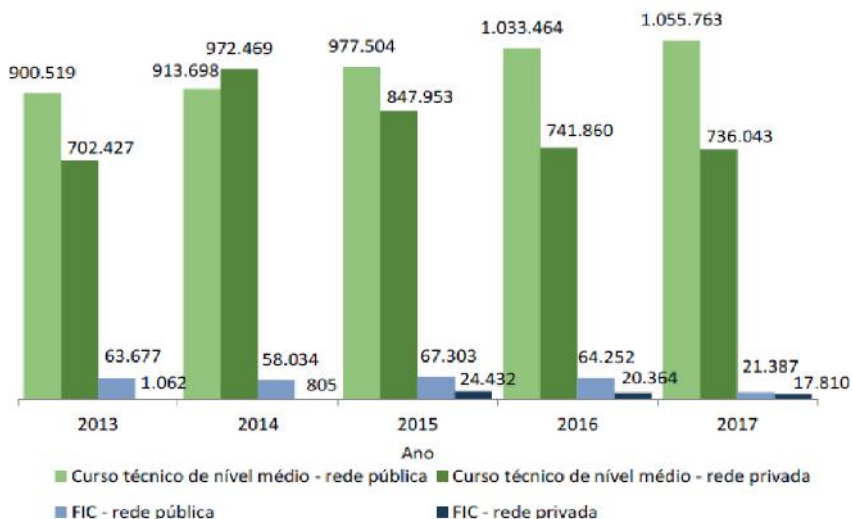
§ 1º. O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º. Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008).

Diante da obrigatoriedade no percentual de vagas ofertadas para cada segmento de ensino, fica clara a preocupação do Ministério da Educação da época com a destinação desses Institutos para ofertar educação básica, principalmente, em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A expansão da rede federal teve sua base na Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Como o Decreto n. 5.154/04 previa total flexibilidade na oferta de Ensino Médio e Profissionalizante, a escolha estava na ingerência das instituições ou, no máximo, das secretarias estaduais. De acordo com Brunow (2017), as experiências nas escolas estaduais não obtiveram o sucesso esperado em termos quantitativos, funcionando em poucos estados e por pouco tempo. Segundo a autora, embora a Lei n. 11.195/2005 afirmasse que a expansão da oferta de educação tecnológica ocorreria preferencialmente em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, o Ensino Médio Integrado se consolidou e se concentrou na rede federal de educação (BRUNOW, 2017, p. 212). Podemos observar esses fatos nos

dados apresentados pelo Ministério da Educação, representados nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1—Número de matrículas em cursos técnicos de nível médio e em cursos de formação inicial e continuada (FIC) por rede de ensino – Brasil 2013–2017

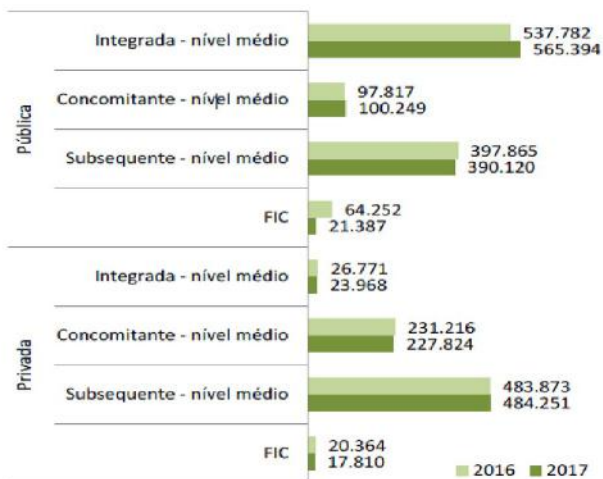


Fonte: Censo Escolar– Notas estatísticas 2017, MEC, Brasília, 2018.

Do universo de matrículas de curso técnico de nível médio da rede pública, mais da metade está na rede federal, foram 547.818 matrículas somente na rede federal em 2017, conforme dados da plataforma Nilo Peçanha.¹⁴

¹⁴ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), monitorado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Gráfico 2– Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (integrado, concomitante, subsequente e de formação inicial e continuada)



Fonte: Censo Escolar– Notas estatísticas 2017, MEC, Brasília, 2018.

No universo do ensino médio integrado, 223.893 são matrículas da rede federal.¹⁵ Com base nos números acima é inegável a predominância da rede pública na atuação no Ensino Médio Integrado. Enquanto, a rede privada fica com o maior número de matrículas em cursos somente da formação técnica, tais dados evidenciam o lugar da Rede Federal na oferta do Ensino Técnico e quais as modalidades cursos que estão acessíveis ao jovem no Brasil.

Concluimos essa seção com a reflexão de Santos e Rodrigues acerca do limite dessa forma de expansão da RFEPC, uma vez que não se tratou da reversão da subordinação da política pública à hegemonia do capital, em especial de sua fração financeira, a fim de redimensionar novos recursos econômicos às políticas sociais:

Nesse sentido, na medida em que a economia brasileira ingressa em mais um novo ciclo de contração, é forçoso reconhecer que chega também ao fim o relativo longo processo de expansão da educação (privada e pública, com privilégio para a primeira) – sob a perspectiva da (con)formação

¹⁵ Dados obtidos na plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<https://www.plataformanilopeçanha.org/>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

do cidadão produtivo – conduzida pelos sucessivos governo do Partido dos Trabalhadores, sem, de fato, ter enfrentado as contradições e inconsistências que marcam historicamente a educação brasileira (SANTOS, RODRIGUES, 2015, p. 109).

A assistência estudantil na educação profissional e tecnológica – a lógica do funcionamento do PNAES¹⁶

Podemos considerar o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto n. 7234/10) um marco nas políticas para a permanência estudantil da rede federal de educação brasileira. A defesa pelas condições necessárias para continuar estudando, pauta histórica das reivindicações dos estudantes, é concebida através de um programa estratégico que assimila as características das políticas de combate à pobreza desenvolvidas pelo governo brasileiro na década de 2000. A redução dos efeitos das desigualdades sociais, que comprometem o desempenho e o percurso acadêmico de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados é a principal estratégia do programa (NASCIMENTO, 2012). Para isso, o decreto associa a assistência estudantil à concepção presente na política de assistência social, ou seja, na noção de política compensatória da desigualdade, uma vez que se dirige aos estudantes em “vulnerabilidade social”. Em seu artigo 5º, delimita:

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, Decreto n. 7234/10).

¹⁶ Desenvolvemos esse ponto com base no estudo realizado por Arlene Trindade em sua dissertação de mestrado, defendida em 2019. A autora realizou uma investigação acerca da permanência escolar dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na forma integrada ao ensino médio e suas relações com a Política de Assistência Estudantil, tendo como estudo de caso a primeira turma do ensino médio integrado Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) – *campus* Maria da Graça, com recorte temporal o período compreendido entre 2014 e 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/10884>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

A autora Nascimento (2012; 2017)¹⁷ contribui para compreendermos esse momento histórico da assistência estudantil no Brasil sob vigência do decreto n. 7234/10 e, ao mesmo tempo, apresenta uma crítica ao seu processo de estruturação enquanto política pública, considerada possível somente dentro dos limites dos interesses da classe dominante. Concordamos com a autora ao afirmar que se operou nos anos 2000 uma fase de expansão e estruturação da assistência estudantil como parte integrante das novas estratégias hegemônicas da classe dominante (e suas representações nas instâncias estatais) na tentativa de consolidar projetos educacionais coerentes com as requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento (dos serviços e das relações sociais), acionadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro (NASCIMENTO, 2017).

Vista sob essa perspectiva, a defesa pela assistência estudantil coloca novos desafios à disputa entre os diferentes projetos educacionais. A incorporação da assistência estudantil na pauta de ações dos governos do PT se deu quando a “questão social” se torna campo de intervenção governamental, com centralidade no conceito de equidade social, alegando reprovar os excessos provocados pelo ideário neoliberal no seu modelo clássico (CASTELO, 2009, 2012; MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012). No entanto, a sua funcionalidade instrumental pode ser identificada no modo como a assistência estudantil foi sendo constituída, na sua intrínseca relação com o projeto de contrarreforma universitária.¹⁸

Ao analisarmos o percurso histórico de consolidação da assistência estudantil no Brasil, não podemos desconsiderar que, nos anos 2000, a assistência estudantil ganha legitimidade e legalidade nunca vistas antes no país. Tal avanço,

¹⁷ De acordo com Nascimento (2017), tal projeto, cuja especificidade é justificada pelas reformulações das bandeiras históricas defendidas pelos sujeitos políticos da educação, foi, pela autora, denominado de assistência estudantil consentida, numa clara alusão à categoria de reforma universitária consentida, construída por Fernandes (1975). Reflete, pois, o estreitamento das tentativas de estruturação e implementação da assistência estudantil com as diretrizes e objetivos do projeto educacional dominante no contexto de mundialização do capital – o seu espraiamento à educação periférica e dependente, em países como o Brasil (no rastro da mundialização do denominado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (NASCIMENTO, 2017, p.2).

¹⁸ Devemos considerar que o movimento propulsor do PNAES foi o processo de contrarreforma do ensino superior. A RFEPCT e seus diferentes níveis de ensino foram abarcadas pelas ações da assistência estudantil, mas o foco sempre foi o ensino superior. O PNAES, inicialmente regulamentado pela Portaria Normativa MEC/ n.39, de 12 de dezembro de 2007, destinava-se a estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2010, com a regulamentação dada pelo Decreto n. 7234/10, o público destinatário passa a ser jovens na educação superior pública federal.

ao mesmo tempo em que expressa a expansão destas ações no Brasil, contraditoriamente, simboliza a vinculação da assistência estudantil às propostas de contrarreforma do ensino superior empreendidas pelo projeto educacional dominante.¹⁹

De acordo com Nascimento (2017), a assistência estudantil emergiu como uma das principais diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e foi elevada à condição de política de Estado. Na avaliação da autora:

Ao mesmo tempo em que aqueles avanços legais, possíveis a partir do PNAES, contribuíram para a estruturação e consolidação da assistência a nível nacional – e sua consequente extensão às diferentes IFES, abrangendo assim, um maior número de estudantes – por outro lado, a institucionalização da assistência estudantil nas IFES, como resultado de sua incorporação à agenda contrarreformista governamental, significou, também, o seu estreitamento às diretrizes neoliberais impostas ao ensino superior brasileiro (NASCIMENTO, 2017, p. 3).

Durante o processo de regulamentação do PNAES foi se constituindo um novo paradigma de assistência estudantil, de caráter restritivo e consentido – estreito aos interesses produtivistas do projeto educacional dominante que, na avaliação de Nascimento (2017), foi, num primeiro momento, ofuscado pelo otimismo dos movimentos sociais da educação e pela comunidade acadêmica, em geral, ao considerar a assistência estudantil um “avanço em si mesmo” (NASCIMENTO, 2017), uma vez que muitos estudantes, a partir daquele momento, não precisariam deixar de estudar para trabalhar.

Além desse “otimismo apassivador”, teríamos, a partir de 2012, um novo perfil estudantil acessando as Instituições Federais de Ensino por meio da Lei de Cotas (Lei 12.711/12), em que a assistência estudantil se tornara política

¹⁹De acordo com Neves & Pronko (2008), o Grupo do Banco Mundial–BM, Fundo Monetário Internacional–FMI – e Banco Interamericano de Desenvolvimento–BID, atuam na condição de condutores econômicos e político–ideológicos do capitalismo latino–americano. Dessa forma, a participação do Estado na implementação do novo modelo de educação superior se estende desde o planejamento de políticas e gestão do sistema, o provimento de recursos financeiros, o controle de qualidade do ensino, até a defesa da equidade e da coesão social, evidenciando que não existe no capitalismo contemporâneo uma oposição entre Estado e mercado no âmbito das políticas sociais. Pelo contrário, existe um Estado que se reestrutura, utilizando novos instrumentos de dominação para defender os interesses contemporâneos do capital de reprodução ampliada da força de trabalho e de legitimação das relações capitalistas (NEVES; PRONKO, 2008, p. 113).

imprescindível para a permanência destes estudantes. Com a implementação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), vem sendo garantida a entrada na rede federal de ensino de estudantes da classe trabalhadora mais pauperizada. No entanto, a sua inserção nos programas de assistência estudantil é limitada.

A proposta do PNAES, dentro de uma perspectiva de política focalista, não é atender à totalidade dos estudantes e nem considerar as particularidades das necessidades estudantis no cotidiano para a permanência. A renda *per capita* familiar é o principal critério socioeconômico previsto nessa regulamentação e o principal meio de seleção dos editais nas Instituições Federais de Ensino.

A concepção ampliada de assistência estudantil (expressa na defesa pela abolição do corte de renda para o acesso aos serviços e pela construção de equipamentos públicos que integrassem permanentemente a estrutura da universidade – restaurantes e residências universitárias, creches, espaços de convivência, áreas de lazer) presente na pauta de reivindicação dos movimentos sociais iam além do seu caráter objetivo.²⁰ Com o PNAES, essas propostas de caráter universalizante foram substituídas por um perfil específico, engessados sob um corte rebaixado de renda²¹ e submetidos a editais que desconsideram a demanda espontânea dos estudantes e burocratizam o acesso aos programas da assistência estudantil (NASCIMENTO, 2017).

Historicamente, está na pauta dos movimentos estudantis, ou na insatisfação cotidiana dos estudantes, as dificuldades e constrangimentos para se manter estudando e, como consequência, são os estudantes que vêm pressionando para que essa política social se torne um direito efetivo e avance no sentido de garantir as suas condições de permanência nas Instituições Federais de Ensino, para além do público prioritário previsto no Decreto.²² Têm sido os es-

²⁰ Temos como grande exemplo as bandeiras de universalização da assistência estudantil, fortalecidas no interior do Movimento de Reforma Universitária da década de 1960, sob o pioneirismo dos estudantes.

²¹ O decreto 7234/10 determina em seu art. 5º que 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.

²² A pauta de reivindicações da Federação Nacional de Estudantes do Ensino Técnico – FENET, aprovada na plenária final do Encontro Nacional – ENET – de 2014, no tocante à Assistência Estudantil previu: 1. FENET fortalecer a luta pelo passe livre; 2. Construir seminário de assistência estudantil da FENET para debater a política de financiamento da assistência dentro dos institutos e das redes estaduais; 3. FENET lançar campanha pela construção e ampliação de oferta de vagas nos bandeijões e nas moradias estudantis; 4. Melhoria no transporte público para acesso às escolas localizadas em regiões rurais; 5. Lutar por aumento das bolsas de auxílio estudantil (auxílio alimentação, transporte, moradia), com base nas demandas (quantidade de

tudantes, de fato, os protagonistas de ações/reivindicações para o alargamento das ações no âmbito da assistência estudantil ou o resgate do paradigma de assistência estudantil de perspectiva universalizante. No entanto, além do engessamento do público prioritário, a insuficiência de recursos destinados – sempre aquém da demanda discente – também é um fator que atua na garantia do caráter focal da assistência estudantil.

Em 2014, passamos a ter o incremento de recursos destinados à educação profissional e tecnológica por meio da ação orçamentária 2994 – assistência ao educando da educação profissional e tecnológica,²³ no entanto, também houve o aumento do número de matrículas da rede federal de ensino. O que significa que não tivemos uma ampliação do recurso destinado à assistência estudantil, porque a demanda continuou aumentando.

Trindade (2019) considera que o principal ponto que marca esse “novo” paradigma da assistência estudantil é o processo de “bolsificação” (MORAES; LIMA, 2011) presente neste programa. Embora o decreto do PNAES não fale em parte alguma que a implementação seja feita através do pagamento de auxílios, as ações das instituições, seguindo o modelo dos programas de transferência de renda da política de assistência social, têm como carro-chefe os programas de bolsas e auxílios financeiros. As Instituições Federais pouco investem na construção de uma estrutura escolar para assistência estudantil que ofereça serviços, além dos auxílios. Isso demonstra o esvaziamento de uma política educacional que garanta o direito à permanência do estudante, propiciando espaços coletivos e com caráter universal.²⁴

estudantes para melhor atendimento); 6. Lutas pela garantia de bolsa para os alunos cotistas da rede técnica. Disponível em: <<http://fenetbrasil.blogspot.com/p/texto-approvado-no-ultimo-enet.html>>. Acesso em: 09 out. 2018.

²³ Com base nos estudos realizados por Felipe & Silva (2018), no ano de 2008, primeiro ano de vigência do PNAES, inicia-se a previsão de uma verba específica para a oferta da assistência estudantil, um pouco mais de 67 milhões de reais. Em 2010, quando se estabelece o Decreto n. 7.234, esse volume passa para 278,2 milhões, chegando a cerca de 1,2 bilhão em 2016. Há um crescimento de 1.875%, com ênfase nos anos de 2014, 2015 e 2016, em que começa a ser prevista nos orçamentos uma rubrica de assistência estudantil específica para a educação profissional e tecnológica. Até então contávamos com diferentes previsões orçamentárias descritas no portal da transparência: 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior; 8741 – Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados (FELIPPE; SILVA, 2018).

²⁴ De acordo com Moraes e Lima (2011), a assistencialização consiste em dar centralidade à política de Assistência Social como estratégia de gestão da pobreza, viabilizada através da “administração” dos índices de indigência e pobreza absoluta. Nessa lógica, por um lado, se perde a possibilidade de pensar a totalidade social e de entender a relação dessa política pública com as demais políticas, como: habitação, educação, saúde, trabalho, emprego, etc. Por outro, rompe-se com a unidade inseparável entre a política e a economia.

A tendência à “bolsificação” dos serviços de assistência estudantil é também consequência da tendência à assistencialização das políticas sociais, que não prioriza o debate com os estudantes sobre suas necessidades, a fim de construir um projeto de assistência estudantil que se distancie da lógica dos “pacotes prontos” (MORAES; LIMA, 2011, p. 4).

Concordamos que essa estratégia de “bolsificação” está associada ao processo de monetização de políticas sociais (SILVA, 2009; LIMA, 2017; TRINDADE, 2019). A focalização do atendimento e o processo de monetização são elementos da política econômica do governo que relaciona política social e sistema econômico no processo de acumulação de capital (SILVA, 2009). Nesse quadro, temos a transferência de recursos entre a instituição de ensino e o corpo discente, mediada por uma instituição bancária, uma vez que, para receber alguma modalidade de auxílio financeiro, o discente necessita ter uma conta bancária. Com isso, involuntariamente, o “incluído” nos programas da assistência estudantil acessa esse direito via transferência de renda e realiza movimentações financeiras para atender às suas necessidades. Por esse mecanismo, parte do fundo público é meio de valorização do capital portador de juros.²⁵ Além disso, o fim do auxílio financeiro pode ocorrer a qualquer tempo, diferente do que significaria desmontar uma política fundada na ampliação da infraestrutura e do número de trabalhadores – legalmente contratados – para o seu funcionamento.

O quadro de baixos investimentos, aplicação de condicionalidades para o atendimento do público-alvo, a focalização da atenção e a inserção dos estudantes no circuito bancário-financeiro são as principais características do processo de implementação da assistência estudantil sob vigência do Decreto 7234/10, que nos dão condição de relacioná-lo ao processo de “[...] mercantilização e financeirização das políticas sociais” por: mercantilização e também e financeirização das políticas sociais (SILVA, 2012, p.211).

²⁵ De acordo com Silva (2009), “[...] o desenvolvimento do processo de produção e reprodução capitalista faz com que o dinheiro em si se torne mercadoria. Mas uma mercadoria especial que não pode ser comprada e vendida e por isso, adquire a forma de mercadoria dada em empréstimo. A essa forma, Marx chama capital portador de juros. Esta fração do capital tem a aparência de ser autônoma e de valorizar-se na esfera financeira” (SILVA, 2009, p. 174). A transferência de renda funciona como uma espécie de alavanca para incluir no circuito de consumo dos bens, serviços e direitos existentes na sociedade, grupos sociais que estão impedidos dessa participação. Os programas de transferência de renda, ao operarem com o repasse das ditas “bolsas”, promovem a inserção das camadas mais pobres no processo de circulação de mercadorias, ou seja, de realização do valor e garantem a reprodução da acumulação capitalista (SILVA, 2009, p. 177).

Trindade (2019) avalia que a assistência estudantil, sob a vigência do Decreto n. 7234/10, aparece de forma articuladora entre as políticas de transferência de renda e formação para o mercado. Nesse sentido, a relação entre a expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil reflete a relação desigual e combinada com que os projetos educacionais são realizados nas sociedades de capitalismo dependente.

O estudo desenvolvido por Trindade (2019) não deixa dúvidas que os programas de auxílio financeiro contribuem efetivamente para a permanência escolar de um grupo de estudantes. No entanto, eles se mostram ineficazes na eliminação dos obstáculos vividos pela classe trabalhadora que acessa a rede federal de ensino e que acabam provocando a evasão. Ou, colocando de outro modo, é possível afirmar que o recebimento do auxílio financeiro não é o único, tampouco o principal meio para reduzir a evasão.²⁶

Diante desses dados, podemos afirmar que uma política de Assistência Estudantil direcionada pela concepção que configurou a política de assistência social no Brasil, reduzida a benefícios focalizados, emergenciais, destinados a um público específico, revela os limites da política dessa assistência estudantil. Para que tenhamos algum horizonte de mudança qualitativa e quantitativa, a Assistência Estudantil deve ser entendida como as ações direcionadas para a permanência estudantil dentro da política educacional, que identifica e atua nos seus condicionantes. Esses são os desafios do tempo presente. Por isso, queremos deixar evidente que a nossa defesa não é acabar com o que já foi conquistado pelos estudantes, sob vigência do decreto n. 7234/10, mas sim ampliar e tornar essas conquistas no âmbito da educação realmente efetivas.

Considerações finais

As políticas públicas educacionais dos governos do Partido dos Trabalhadores não buscaram romper com o neoliberalismo, como a nossa análise e de autores do campo educacional citados indicaram. Nas políticas sociais, o ca-

²⁶ Trindade (2019) apresenta em seus dados que dos 108 estudantes que iniciaram o curso de ensino médio integrado, em 2014, 76% por cento receberam o auxílio em algum momento. Mais da metade recebeu pelo menos por três anos. Destes, somente 20 (18%) receberam por todo o período de duração do curso (4 anos). Dos 73 estudantes que concluíram no tempo previsto (quatro anos), 51 (70%) estiveram inseridos nos programas de auxílio financeiro. E aqueles que passaram por uma reprovação (14), todos foram inseridos nos programas. Daqueles que evadiram – abandono e jubramento – (21), 85% estavam “incluídos” nos programas de auxílio financeiro.

minho trilhado foi na mesma direção, qual seja, a de respeito aos princípios neoliberais com a tentativa de contemplar algumas demandas sociais, incorporando-as, subordinadamente, ao que chamamos de política de conciliação de classes.

A busca por um modelo de desenvolvimento econômico em articulação com políticas sociais compensatórias foi a face dessas políticas, na impossível tentativa de atingir o objetivo proclamado, o de reparação das desigualdades sociais ou de um “governo para todos”. As políticas educacionais de formação da classe trabalhadora ganharam novos contornos e expandiram-se de forma precária, sem financiamento estável capaz de garanti-las, na direção de atender às demandas do Capital por formação de trabalhadores adequados às condições de intensificação da flexibilização da precarização e da exploração da força de trabalho.

A assistência estudantil focalizada, altamente seletiva, financeirizada e bolsificada, por meio de transferências de recursos, revelam a fragilidade de uma política pública que não foi potente em garantir melhores condições para a permanência estudantil, como forma de reparar parte das profundas desigualdades sociais que marcam a sociedade e a educação brasileiras. Subsumidas ao capital financeiro, as políticas sociais no Brasil seguiram estranguladas pela questão do orçamento público e dos respectivos mecanismos burgueses de colocá-lo a serviço da acumulação de capital.

Os dias em que escrevemos esse artigo distanciam-se do contexto analisado, o ciclo de quatro governos federais sucessivos petistas foi interrompido abruptamente, marcando o ascenso da ultra-direita no país. Em plena crise sanitária (a pandemia da COVID-19), econômica e social sem precedentes, os problemas antes “em aberto” ganham contornos mais claros, brutais e incontornáveis do desmonte do Estado e de ataques frontais às políticas sociais, à Educação e à produção científica no Brasil.

Em 2020, a grande ofensiva contra os direitos conquistados por nossa sociedade, inclusive sob ameaça à restrita democracia representativa, nos permite apontar que mesmo a natureza da política educacional materializada nos governos do Partido dos Trabalhadores, insuficiente diante das necessidades de uma formação de caráter omnilateral, por um lado, e, por outro lado, subalterna à mercantilização e conformação social demandadas pelo Capital, está prestes a desmoronar como um castelo de areia. Está em curso um projeto de destruição de forças produtivas, inclusive da educação e da produção do conhecimento em grande proporção, operado pelo governo de Jair Bolsonaro.

São as particularidades concretas do capitalismo brasileiro (de origem colonial e dependente) e a existência de uma burguesia, que assume a condição de dependência como condição de sua própria existência, que nos permitem compreender porque, atualmente, esparsos e parques diretos, como acesso à educação e a formas de proteção social, vêm sendo encaradas pelo governo atual e pela classe dominante como ameaças à estabilidade econômica e à ordem. Diante disso, a nossa análise não pode abdicar da crítica radical, mas antes, sob inspiração dos clássicos marxistas, deve estar a serviço da recuperação dos direitos sociais conhecidos e retirados pela burguesia nas sucessivas crises e apontar para a luta por uma sociedade igualitária futura em que todos eles sejam dispensáveis.

Referências

ALMEIDA, M. **O complicado debate sobre desindustrialização**. Brasília: IPEA, 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/radar/temas/industria/283-radar-n-21-o-complicado-debate-sobre-desindustria lizacao](http://www.ipea.gov.br/radar/temas/industria/283-radar-n-21-o-complicado-debate-sobre-desindustria%20lizacao)>. Acesso em: 14 maio 2018.

ANTUNES. R. O pântano no volume morto: degradação institucional brasileira atinge ponto mais agudo. **Correio da cidadania**, , 02 abr. 2016. Entrevista a Raphael Sanz. Disponível em: <<http://www.correiocidania.com.br/politica/11554-02-04-2016-o-pantano-no-volume-morto-degradacao-institucional-brasileira-atinge-ponto-mais-agudo>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Lex**: br:federal:decreto:2004-07-23;5154, 2004.

_____. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art.3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, . 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos federais de Educação, ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Lex**: urn:lex:br:federal:lei:2008-12-29;11892.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Lex**: br:federal:decreto:2010-07-19;7234. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, **Lex**: br:federal:lei:2012-08-29;12711. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

_____. **Gastos diretos do governo**, 2018. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/orcamento/despesas?orgaos=OR26256&orgaos=UO26256&acao=2994&ordenarPor=ano&direcao=desc>>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRUNOW, V. O. **Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ**: avanços e contradições (2004–Atual). 2017. . Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-graduação em Ciência Política /UFF, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

CASTELO, R. B. O novo–desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino–americano. **Revista OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71–91, 2009. Disponível em: <www.revistaoikos.org>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. O social–liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem–estar. In: MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012. p. 46–77.

DEMIER, F. **Depois Do Golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

FELIPPE, J. M.; SILVA, R. M. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do instituto federal fluminense *campus* campos – centro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 97–110, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/rev-tee.v11i25.6755>>. Acesso em: 26 out. 2018.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Editora Global, 2009.

FRIGOTTO, G. A. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Disponível em: <<https://escoladequadrosmes.files.wordpress.com/2014/01/oenigmadocapital-eascrisesdocapitalismo.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Boletim Mercado de trabalho: conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Previdência Social.– Ano 22, n.61(out.2016), Brasília: IPEA: MTPS, 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/161117_bmt_61.pdf>. Acessado em: 02 ago. 2017

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15–39, Campinas, abr. 2000.

LEHER, R. Para Silenciar os Campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867–891, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M.V. (Orgs.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p.29–72. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_25_anos.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LEHER, R.; MOTTA, V.; VITTORIA, P. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14–24, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/21792/14337>>. Acesso em: 12 maio 2018.

LIMA, G. F. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/campus São Gonçalo (2008–2015)**. 2017. . Tese (Douto-

rado em Serviço Social) – PPGSS/UFRJ– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Campinas: Cortez: Autores Associados, 1989.

MEC. **Nota Informativa n. 15 S/2015/CGP/DDR/SETEC/MEC**. Trata da adequação do vocábulo campus/campi para toda a REFEPTC. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Censo Escolar** – Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2018.

MIRANDA, K; RODRIGUES, J. Trabalho e Educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. In: MOTTA, V; PEREIRA, L. D. (org.). **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, p 85–111.

MORAES, M. R; LIMA, G. F. de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 2011, Florianópolis, **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1–5.

MOTA, A. E., AMARAL, A. e PERUZZO, J. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (org.). **Desenvolvimento e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, C. M. do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **FONAPRACE** – Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012. 212 p. : il Uberlândia, p. 147–157, 2012. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. A crise da assistência estudantil consentida. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 2017, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, Número ISBN: 978–85–64093–50–8 [214], p. 1–9. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180130>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NEVES, L. M. Wanderley; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). **Dados estatísticos da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e Científica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

RODRIGUES, J. Ainda a Educação Politécnica: o Novo Decreto da Educação Profissional e a Permanência da Dualidade Estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259–282, 2005.

_____. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, J. A.; RODRIGUES, J. (Des)caminhos da política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 3, n. 4, p.88–112, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

SILVA, G. S. Capital portador de juros e programas de transferência de renda: monetarização das políticas sociais e contrarreforma. **Rev. Pol. Públ.**, São Luis, v. 13, n. 2, p. 173–181, jul./dez. 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/nuj/Downloads/4766-14948-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nuj/Downloads/4766-14948-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Transferências de renda e monetarização das políticas sociais: estratégias de captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo, Cortez, 2012

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: PEREIRA, L.D, ALMEIDA, N.L.T (orgs.) **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p. 131–148.

TEIXEIRA, L. L. **Contra-revolução prolongada e reforma da educação profissional: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990–2010)**. 2012. 303 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica– institutos federais de educação e programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego/pronatec: flexibilização, desregulamentação e privatização no processo de implantação dos ifets. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2016, Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional**

UNIVERSITAS/BR/ ISSN 2446-6123, p.409-433. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM– Maringá-PR , 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-017_.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

TRINDADE, A. V. **A permanência estudantil**: Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ– campus Maria da Graça. 2019. 248 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Maria da Graça, 2019.