FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALTINA MARIA PEREIRA DE SOUZA

A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Porto Velho – RO
2022

ALTINA MARIA PEREIRA DE SOUZA

A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR) como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Porto Velho – RO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S729p Souza, Altina Maria Pereira de.

A política da assistência estudantil nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO Campus Guajará-Mirim: desafios e perspectivas / Altina Maria Pereira de Souza. -- Porto Velho, RO, 2022.

172 f.

Orientador(a): Prof. PhD Aparecida Luzia Alzira Zuin

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Ensino médio. 3.IFRO. 4.PNAES. 5.Serviço Social. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 377(811.1)

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões CRB 11/1010

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MEDUC

"A política da assistência estudantil nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO *Campus* Guajará-Mirim: desafios e perspectivas"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas-NCH, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Banca Examinadora:

Data da aprovação: 15/03/2022

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Orientadora/Presidenta - PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto
(Membro Externo – PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Angela Maria Gonçalves de Oliveira
(Membro Interno Suplente – PPGE/UNIR)

Mestrado Acadêmico em Educação

Ao meu pai, Manoel Pedro Pereira (in memoriam), e à minha mãe, Marina Pereira de Souza (in memoriam), que foram, sempre, minha inspiração para acreditar na Educação como parte essencial da vida.

Ao meu esposo, Gil Gládiston, amor da minha vida, companheiro, amigo e apoio material, emocional e espiritual durante todo esse percurso.

À minha filha, Gíulia Cristine, doçura da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aquele que me sustentou durante toda essa jornada, pelo cuidado ao meu bem-estar durante esse tempo de incerteza causada pela pandemia de COVID-19, e pela capacitação dada a mim para o cumprimento desse sonho. Ele que é meu auxílio, meu refúgio e minha fortaleza.

Ao meu marido, pelo companheirismo demonstrado a mim durante esse percurso, sempre me fazendo acreditar que essa conquista seria possível, e também por me aninhar em seus braços, sempre que percebia minha necessidade de carinho.

À minha filha, pelo carinho de todos os dias, pelos cheiros de conforto e incentivo, e pelo apoio nos afazeres domésticos e tecnológicos. Aquela que nos meus momentos de impaciência os retribuía com mansidão e aconchego.

Aos meus irmãos, que juntamente comigo se alegraram com minha conquista!

À amiga, Sônia dos Santos, pelo seu apoio incondicional nas leituras dos meus textos, enxergando àquilo que eu sozinha não conseguiria enxergar.

À amiga, Elaine Márcia, aquela que me incentivou a esse desafio acreditando no meu potencial, e que durante todo esse meu trajeto esteve presente com suas mensagens animadoras e seus poemas consoladores — a distância geográfica não foi empecilho!

Às colegas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), principalmente às colegas da linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”, pelo companheirismo, pelas trocas, pelos incentivos. Somos esposas, mães, donas de casa, religiosas, profissionais e estudantes, e isso nos faz cúmplices, nos une e nos faz forte!

À colega de curso, Luciara, pelas orações, pelos compartilhamentos, pelo incentivo e pela presença constante, pois mesmo em meio ao isolamento social e a distância geográfica se fazia presente das mais diversas formas. Obrigada, amiga querida!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), pelo incentivo à minha qualificação como servidora através da minha liberação integral para concluir minha formação; como também por contribuir, durante esse meu tempo de serviço à Instituição, com meu crescimento e desenvolvimento profissional.

À Diretora Geral do Campus Guajará-Mirim, Elaine Carvalho, pela presteza em me compreender e atender minha solicitação de afastamento para estudo.

À Diretora de Ensino do Campus Guajará-Mirim, Cícera, pelo apoio a mim concedido em todo o processo de estudo e produção dessa pesquisa.

À Coordenação de Registros Acadêmicos e ao Departamento de Planejamento e Administração, pela presteza em me fornecer informações que muito contribuíram com minha pesquisa.

À Equipe da Coordenação de Assistência ao Educando (CAED) — Fernanda, Mayara e Laurindo — que, mesmo em meio à pandemia de COVID-19 gerando inúmeras demandas à assistente social, se comprometeu em assumir as atividades que competiam a mim. Como também à Regina, à época coordenadora da equipe, que, mesmo com tantas demandas na coordenação, foi favorável às minhas viagens para acompanhar as aulas do curso, reduziu minhas demandas de serviço para me apoiar nas atividades do curso e, por fim, me deu apoio incondicional em meu afastamento.

Aos nossos “sempre alunos” participantes da pesquisa pela contribuição tão relevante para a concretização da mesma, sem a vossa participação esse resultado não seria possível.

Aos professores do PPGE/UNIR pelo empenho e dedicação à formação daqueles que entram no programa de mestrado com pouco ou sem nenhuma compreensão do que é a pesquisa científica, e fazem deles pesquisadores!

Aos professores membros da banca pelas contribuições, tanto na qualificação quanto na defesa, à minha produção, as quais de forma extraordinária contribuíram com o aprimoramento da minha pesquisa.

E, por fim, àquela que foi fundamental para a concretização de todo esse processo, professora Aparecida Zuin, querida professora Cidinha, mulher forte, inteligente, possuidora de um currículo que incentiva a qualquer orientanda. E, além de tudo, aquela que foi o forte onde podia me refugiar, pedir socorro e me sentir segura! Não foram poucas às vezes em que ao invés de receber de mim mensagens com manuscritos da pesquisa, recebia: “Vou trancar o curso”, “Vou desistir”, “Não vou conseguir”, “Essa pandemia me paralisou”; e ela respondia a mim com palavras cheias de humanidade, fazendo-me acreditar que esse sonho de vida seria possível. Minha gratidão pela tua doçura, teu entusiasmo e pela tua humanidade, professora.

RESUMO

SOUZA, Altina Maria Pereira de. **A política da assistência estudantil nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO Campus Guajará-Mirim**: desafios e perspectivas. 2022. 172f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

A presente pesquisa tem como tema o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua efetivação para o acesso, a permanência e o êxito dos alunos ingressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Guajará-Mirim. A questão norteadora que impulsionou essa pesquisa foi como o IFRO *Campus* Guajará-Mirim tem efetivado a execução do PNAES para a permanência e o êxito dos estudantes dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, ingressantes nos anos de 2016 e 2017 e como participaram desta política pública de inclusão social? O objetivo central da pesquisa foi analisar a efetividade do PNAES destinado aos estudantes dos referidos cursos, assim como conferir se o programa corresponde aos seus objetivos no âmbito institucional. Para fins de correlação ao tema, a pesquisa apresenta a importância do profissional do Serviço Social na execução dessa política, tendo como princípio a defesa e a garantia dos direitos sociais. Como fontes de estudo, foram aplicados dois questionários semiestruturados um com alunos egressos e outro com evadidos dos cursos pesquisados por meio do formulário digital na plataforma *Google Forms*; complementados pelos procedimentos bibliográficos e revisão de documentos institucionais, como resoluções, legislações, relatórios de gestão, tabelas de orçamentos e históricos dos estudantes participantes que, por meio do termo de consentimento, aceitaram contribuir com a pesquisa. O tamanho amostral foi de 45 participantes que representam 43,2% do total de alunos público-alvo da pesquisa. Esse quantitativo subdividiu-se em duas categorias egressos (33 participantes) e evadidos (12 participantes); essa amostra baseou-se no quantitativo total de 104 alunos contemplados com os auxílios financeiros da assistência estudantil. Para análise dos dados obtidos utilizou-se o método procedimental de Análise do Conteúdo de Laurence Bardin, tendo como base as informações contidas nos questionários e na revisão documental. Assim, a metodologia tem a abordagem qualitativa, com apoio em dados quantitativos. Os resultados dos estudos possibilitam identificar que a assistência ao estudante, por meio do PNAES é um forte impulso para a formação acadêmica, como também é reconhecidamente uma política pública importante, haja vista que o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. IFRO. PNAES. Serviço Social.

ABSTRACT

SOUZA, Altina Maria Pereira de. **Student assistance policy in technical courses integrated into high school at IFRO Campus Guajará-Mirim**: challenges and perspectives. 2021. 172p. Dissertation (Academic Master's in Education) – Stricto Sensu Graduate Program in Education, Department of Education Sciences, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

The theme of this research is the National Student Assistance Program (PNAES) and its effectiveness for the access, permanence and success of students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), Campus Guajará-Mirim. This study guiding question was how the IFRO Campus Guajará-Mirim is performing the PNAES for the permanence and success of 2016 and 2017 freshmen students of the Technical Courses Integrated to High School in Biotechnology and Technical Integrated to High School in Informatics Maintenance and Support, and how did they participate in this social inclusion policy? This research main goal was to analyze the effectiveness of the PNAES aimed at students of these courses, as well as checking if the program corresponds to its objectives at the institutional level. For purposes of correlation to the theme, the research presents the importance of the social worker in this policy execution, based on the defense and guarantee of social rights. Two semi-structured questionnaires were applied, as study sources, using the digital form on the Google Forms platform: one with the courses researched students and the other with dropouts; complemented by bibliographic procedures and institutional documents review, such as resolutions, legislation, management reports, budget tables and records of the participating students who, through the consent form, agreed to contribute to the research .The sample size was 45 participants, representing 43.2% of the total number of students who were the target group of the research. This amount was subdivided into two categories: graduates (33 participants) and dropouts (12 participants). This sample was based on the total number of 104 students who received financial aid from the assistance program. The procedural method of Content Analysis by Laurence Bardin was used to analyze the obtained data, based on the information contained in the questionnaires and in the document analysis. Thus, the methodology has a qualitative approach, supported by quantitative data. The research results make it possible to identify that student assistance, through the PNAES, is a strong boost for academic education, as it is also recognized as an important public policy, given that the goal is to enable equal opportunities for all students and contribute to the improvement of academic performance based on actions that seek to face situations of grade repetition and dropouts.

Keywords: Education. High school. IFRO. PNAES. Social service

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Lócus* e participantes da pesquisa 25
Figura 2 – Localidade dos participantes 26
Figura 3 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo 28
Figura 4 – Unidades das Instituições Federais EPT distribuídas pelo Brasil 62
Figura 5 – Desigualdade social no ano de 2020 72
Figura 6 – IFRO/Campus Guajará-Mirim 96
Figura 7 – Etnias indígenas no município de Guajará-Mirim 101
Figura 8 – Etnias de estudantes indígenas do *campus* Guajará-Mirim 102
Figura 9 – Vista aérea da cidade de Guajará-Mirim fronteira com Guayaramerín..104
Figura 10 – Organograma Diretoria de Ensino 110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Implantação e expansão do IFRO 93
Quadro 2 – Expansão dos cursos ofertados pelo *Campus* Guajará-Mirim.....98
Quadro 3 – O crescimento do *Campus* Guajará-Mirim: matrículas por curso 100
Quadro 4 – Auxílios estudantis no *Campus* Guajará-Mirim.....112
Quadro 5 – Recursos da Assistência Estudantil do *Campus* Guajará-Mirim.....114
Quadro 6 – Fatores da evasão indicados pelos participantes da pesquisa.....123
Quadro 7 – Índice de egressos e evadidos por faixa etária.....127
Quadro 8 – Índice de egressos e evadidos por cor/etnia.....129
Quadro 9 – Índices de inclusão nos CTMSI e CTBio (2016 e 2017) 132
Quadro 10 – Taxas de egressos e evadidos cursando a Graduação.....133
Quadro 11 – Cursos de Graduação dos egressos 135
Quadro 12– Cursos de Graduação dos evadidos.....137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números do CTMSI dos anos de 2016 e 2017 118
Tabela 2 – Números do CTBio do ano de 2017.....121
Tabela 3 – Taxa de conclusão e evasão nos anos de 2016 e 2017 121
Tabela 4 – Taxa de conclusão e evasão nos anos de 2016 e 2017 participantes dos programas da assistência estudantil com repasse financeiro 122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação nos programas de assistência estudantil: egressos 126
Gráfico 2 – Participação nos programas de assistência estudantil: evadidos 126
Gráfico 3 – Índice de egressos por faixa etária 128
Gráfico 4 – Índice de evadidos por faixa etária 128
Gráfico 5 – Índice de egressos por cor/etnia 129
Gráfico 6 – Índice de evadidos por cor/etnia 131
Gráfico 7 – Taxas de conclusão de curso em três anos 133
Gráfico 8 – Índice de egressos cursando a Graduação 134
Gráfico 9 – Índice de evadidos cursando ou não a Graduação 135
Gráfico 10 – Evadidos: conclusão do Ensino Médio 136
Gráfico 11 – Egressos: ocupação 137
Gráfico 12 – Egressos: ocupação na área de formação técnica 138
Gráfico 13 – Evadidos: ocupação 139
Gráfico 14 – Egressos: desejo de atuar na área de formação técnica 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CAED	Coordenação de Assistência ao Educando
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CTBio	Curso Técnico em Biotecnologia
CTMSI	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FENAPSI	Federação Nacional de Psicólogos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Política de Assistência Estudantil
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROAP	Programa de Auxílio à Permanência
PROMORE	Programa de Auxílio Moradia
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac	Serviço Nacional de aprendizagem do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social do Transporte
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA 23

2.1 Enfoque metodológico 23

2.2 Procedimentos de coleta de dados 23

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL E AS RELAÇÕES INERENTES AO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NACIONAL 29

3.1 Contextualizando o ensino dos ofícios no Brasil-Colônia 29

3.2 A influência da industrialização nos modos de ensinar no Brasil: mercado e mão de obra (para que e para quem) 40

3.3 A implantação das instituições técnicas federais no Brasil: avanços e retrocessos 46

4 O SERVIÇO SOCIAL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO 64

4.1 O movimento do Serviço Social na implantação de Políticas Públicas de Educação 65

4.2 O papel e a importância do assistente social nas instituições de ensino 71

4.3 Políticas públicas e a Assistência Estudantil: dos conceitos à aplicação 77

4.4 A assistência estudantil nas Constituições brasileiras: breve panorama histórico 80

4.5 A assistência estudantil nas legislações infraconstitucionais 84

5 O PNAES NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO) – *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM: APLICAÇÃO E EFETIVIDADE 91

5.1 A trajetória histórica do Instituto Federal de Rondônia 91

5.2 A trajetória histórica do *campus* Guajará-Mirim 95

5.2.1 Público discente do *campus* Guajará-Mirim 100

5.3 A cidade e o *campus* nas suas relações e especificidades 103

5.4 O PNAES no contexto do IFRO *Campus* Guajará-Mirim 105

5.5 A aplicação do PNAES no IFRO *Campus* Guajará-Mirim.....110
5.6 Peculiaridades dos cursos pesquisados: Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio 115
5.7 Peculiaridades dos cursos pesquisados: Curso Técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio 118
5.8 Permanência e evasão escolar: analisando a efetividade do PNAES 121
5.9 Êxito e aspectos importantes da pesquisa.....127

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....141

REFERÊNCIAS.....144

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ALUNOS EGRESSOS 157
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: ALUNOS EVADIDOS 165

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....171

1 INTRODUÇÃO

A Educação brasileira sempre apresentou um histórico de exclusão: das pessoas indígenas, negras, pobres e das mulheres. Para a classe trabalhadora, a oferta do ensino através de cursos profissionalizantes possibilitava o aperfeiçoamento da mão de obra; era, portanto, uma instrução para o trabalho. Assim sendo, o acesso ao Ensino Superior era negado à classe trabalhadora por uma política educacional pensada na dicotomia trabalho *versus* formação acadêmica (RIBEIRO, 1998).

A Educação Superior no Brasil, além de negada a alguns grupos, foi também tardia. Como afirma Bortolanza (2017, p. 2), tal atraso foi ocasionado "seja pela falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nesse período". O Ensino Superior no Brasil seguiu o modelo de escolas superiores isoladas, possuindo uma natureza profissionalizante que se configurava especialmente nos cursos de Medicina Aplicada e Engenharia Militar, apresentava, então, uma característica elitista, pois tais cursos eram pensados para atender aos filhos da aristocracia colonial (BORTOLANZA, 2017).

Desse modo, a formação acadêmica não foi pensada para o filho ou a filha do proletariado, pois, além do fator intrínseco de exclusão, as condições materiais dos trabalhadores não arcavam com os custos com a Educação. Dessa forma, o filho do pobre optava, ou melhor, lhe era imposta, uma formação para o trabalho e, ainda assim, o acesso a essa Educação era mínimo e a permanência improvável (RIBEIRO, 1998).

Nesse contexto, a desigualdade econômica e social sempre se destacou na história da Educação brasileira. Apesar do Brasil ser possuidor de grandes riquezas, os índices de desigualdades sociais eram e continuam sendo elevados; a má distribuição de renda e os interesses políticos e econômicos agravaram e ainda agravam esse fenômeno (RIBEIRO, 1998).

Nesse ínterim, compreendeu-se que apenas ter acesso à Educação não seria o suficiente, pois o aluno ou a aluna que ingressava na instituição pública de Ensino Superior precisava permanecer e ter êxito nesta; com isso surgiram novas reflexões, diálogos e debates, culminando no Plano Nacional de Assistência Estudantil, documento que também foi subsidiado por pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos

Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (FONAPRACE; ANDIFES, 2012).

De acordo com FONAPRACE e ANDIFES (2012), a primeira pesquisa foi realizada nos anos de 1996 e 1997, apontando que 44,29% dos estudantes participantes apresentavam vulnerabilidade social, o que resultou na elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Nos anos de 2003 e 2004 foi executada a segunda “Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES”, a qual apresentou o índice de 42,8% de estudantes em vulnerabilidade social. A partir dessa segunda pesquisa, o Pnaes foi atualizado. Contudo, apenas em 2007 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[1], regulamentado através do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho 2010, visando o sucesso do estudante em sua vida acadêmica e a diminuição das desigualdades de acesso e permanência no Ensino Superior (BRASIL, 2010).

A luta pela implementação do PNAES visava a garantia da escolarização ao nível de Ensino Superior de estudantes pobres que, devido às suas condições materiais, não tinham meios para a sua permanência e êxito acadêmico. Nesse sentido, o Decreto n.º 7.234/2010 tem como objetivos: a) democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal; b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; c) reduzir as taxas de retenção e evasão; e d) contribuir para a promoção da inclusão social pela Educação (BRASIL, 2010).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e êxito de estudantes em seu processo escolar, conforme preconiza o PNAES, vem desenvolvendo políticas sociais regulamentadas por documentos institucionais legais, tais como: a Resolução n.º 23/REIT-CONSUP/IFRO, de 26 de março de 2018 — Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE); a Resolução n.º 29/REIT- CONSUP/IFRO, de 10 de abril de 2017 — Regulamento da Residência Estudantil no IFRO; a Resolução n.º 26/REIT-CONSUP/IFRO, de 04 de abril de 2018

[1]Destaca-se que, seguindo os documentos do Ministério da Educação, a sigla Pnaes (letras minúsculas) refere-se ao **Plano** Nacional de Assistência Estudantil, enquanto a sigla PNAES (letras maiúsculas) diz respeito ao **Programa** Nacional de Assistência Estudantil, este o objeto da presente pesquisa.

— Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO (PAPE); a Resolução n.º 35/REIT-CONSUP/IFRO, de 02 de junho de 2020 — Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); a Resolução n.º 056/REIT-CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014; a Resolução n.º 45/REIT-CONSUP/IFRO, de 11 de setembro de 2017 — Política de Acompanhamento dos Egressos.

Diante da atual conjuntura, fica o desafio quanto ao estudo da aplicação do PNAES no *campus, lócus* da pesquisa, a saber, o IFRO *Campus* Guajará-Mirim, tornando-se necessário acompanhar o programa no que diz respeito a sua execução e a sua efetividade, tendo em vista ser ele uma conquista conjunta e um direito da classe estudantil.

Portanto, compreender a funcionalidade e efetividade (conhecer seu público-alvo, sua execução, sua eficiência e eficácia) da assistência estudantil no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, apesar de desafiador para quem está envolvido com essa política, levaria a práticas mais pontuais, alcançando o real objetivo da assistência estudantil, que se define como o acesso, a permanência e o êxito do estudante. Igualmente, seria também profícuo conhecer em que medida essa política pública aplicada no *campus* contribui para a permanência e o êxito de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Ademais, esta pesquisa se coloca diante das inquietações da pesquisadora, como profissional do Serviço Social que atua no âmbito da Política de Assistência Estudantil, especificamente do PNAES, destinada aos alunos e alunas em situação de vulnerabilidade socioeconômica do *campus*. Tal vulnerabilidade, como consta na Resolução n.º 23/REIT-CONSUP/IFRO/2018, é entendida como:

> O conjunto de incertezas, inseguranças e riscos, enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares e ao acesso e atendimento às necessidades básicas de bem estar social, que envolve condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho, de renda e de bens de consumo, sendo que tal vulnerabilidade pode ser agravada em estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, com necessidades educacionais específicas, entre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018a, p. 4).

Esta pesquisa se coloca ainda diante do cenário nacional de reprodução das desigualdades sociais, evidente na sociedade atual, em que relações se definem economicamente. Desse modo, buscou-se a compreensão dessas desigualdades e

de seus efeitos sobre estudantes do *campus* em estudo, uma vez que tais desigualdades sociais também são identificadas entre estudantes do IFRO *Campus* Guajará-Mirim — a caracterização socioeconômica realizada a cada início de ano, entre os períodos de 2016 e 2019, com os alunos e as alunas ingressantes na instituição, revela que, em média, 79,32% do alunado matriculado nos cursos integrados vem de famílias em vulnerabilidade socioeconômica. O que torna substancial a análise: se as práticas adotadas estão levando à efetividade das políticas públicas ou se necessitam ser revidas, ou ainda em que medida a assistência estudantil tem contribuído para a permanência e o êxito de estudantes do IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

A pesquisa justifica-se também pela ausência de um estudo sistemático sobre execução e resultados do PNAES no IFRO *Campus* Guajará-Mirim. À vista disso, trará contribuições relevantes ao campo de pesquisa e ao campo social.

Como questão problematizadora da pesquisa, tem-se: como o IFRO *Campus* Guajará-Mirim efetiva a execução do PNAES para a permanência e o êxito de estudantes dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, ingressantes nos anos de 2016 e 2017, e como estes participam desta política de inclusão social?

Para responder a essa questão tem-se como objetivo geral analisar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) destinado aos estudantes dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, ingressantes nos anos de 2016 e 2017, no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, conferindo se o programa corresponde aos seus objetivos no âmbito institucional. Em outro momento, apresentar a importância do profissional do Serviço Social na execução dessa política, tendo como princípio a busca pela garantia dos direitos sociais.

Para realizar essa análise, a pesquisa tem como objetivos específicos: apresentar o contexto histórico da Educação Tecnológica no Brasil; apresentar as atribuições do profissional do Serviço Social na aplicação de políticas públicas de ingresso, permanência e taxa de sucesso (conclusão) dos cursos; compreender a execução da assistência estudantil no *Campus* Guajará-Mirim; descrever a situação acadêmica e profissional dos participantes do PNAES através dos dados levantados

por questionário e analisar a aplicação deste programa e seu resultado na permanência e no êxito de estudantes do *campus* em estudo.

O presente estudo organiza-se em uma primeira parte introdutória; a segunda seção contém o percurso metodológico da pesquisa, destacando o enfoque dos métodos, os procedimentos de coleta dos dados e a análise destes. Em seguida, na terceira seção, é apresentado o histórico do ensino profissionalizante no Brasil e o processo de industrialização nacional, refletindo sobre a influência da industrialização no ensino brasileiro e o surgimento do ensino técnico no Brasil, sua expansão, implantação e expansão das instituições técnicas.

Dando seguimento, a quarta seção aborda o Serviço Social e a Assistência Estudantil na Política de Educação, destacando essa trajetória nas legislações brasileiras, culminando com a criação e implantação do PNAES e sua importância para o acesso, a permanência e o êxito de estudantes na garantia do direito a uma Educação de qualidade, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Na seção cinco, apresentam-se, em um primeiro momento, a trajetória histórica do IFRO e do *campus* de Guajará-Mirim, assim como a implementação e aplicação do PNAES nesse *campus;* por fim, os resultados alcançados através dos dados levantados na pesquisa de campo para a compreensão da aplicação da assistência estudantil nos cursos Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Biotecnologia integrados ao Ensino Médio no IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

A partir dos resultados apresentados e analisados, espera-se que a pesquisa contribua com a manutenção, a garantia e a ampliação dos direitos sociais de estudantes inseridos na Política de Educação.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, com o objetivo de analisar a aplicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, é apresentada a metodologia aplicada, a qual virá exposta nas seguintes fases: (i) enfoque metodológico; (ii) procedimento de coleta de dados e (iii) análise dos dados.

2.1 Enfoque metodológico

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa com apoio de dados quantitativos. A pesquisa qualitativa possui como especificidade o estudo do comportamento humano e social, havendo uma relação ativa entre o mundo real e o sujeito (CHIZZOTTI, 1995). A pesquisa qualitativa é descrita por Bardin (2011) como aquela que corresponde a um procedimento mais intuitivo, mais maleável e mais adaptável a índices não previstos ou a evolução das hipóteses.

Como mencionado, a pesquisa teve apoio em dados quantitativos, visto que dados qualitativos e quantitativos se complementam, e, como argumenta Minayo (2009, p. 22), esse conjunto de dados não se opõem, “Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Ao se complementarem, tais dados trazem uma melhor compreensão da realidade estudada.

Para chegar ao entendimento do que é proposto na pesquisa, o estudo foi conduzido apoiado na estratégia de pesquisa qualitativa de estudo de caso, a qual é definida por Yin (2001, p. 32) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido”. No mais, o aporte teórico-metodológico teve como base os autores e autoras: Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (1995), Minayo (2009) e Yin (2001).

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Em uma pesquisa qualitativa, conforme descreve Minayo (2009), a primeira etapa é a fase exploratória, que constitui na construção do projeto de pesquisa e de todas as estratégias necessárias para a aplicação desta. Para cumprir tal fase, no

presente estudo foi realizada a revisão bibliográfica no que concerne a temática, utilizando-se de artigos, teses, dissertações e livros, estes localizados no banco de dados da *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* e na *Plataforma Scielo*; também foi realizada a revisão documental, utilizando de leis, decretos, resoluções institucionais e outros instrumentos legais, administrativos e pedagógicos da instituição *lócus* do estudo, tanto documentos físicos quanto digitais consultados em portais institucionais eletrônicos.

Após esse levantamento, a segunda etapa foi a leitura e fichamento de todo conteúdo bibliográfico e legal disponível sobre a temática no que concerne ao Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A terceira etapa foi o levantamento dos participantes, para o qual foram utilizadas informações fornecidas pela instituição pesquisada através da Coordenação de Assistência ao Educando (CAED), a qual disponibilizou informações sobre o quantitativo de alunos e alunas contemplados com os recursos financeiros dos Programas de Assistência Estudantil dos cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e de Biotecnologia ingressos nos anos de 2016 e 2017, nas categorias egressos e evadidos.

Por fim, foi construído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e feita a elaboração dos Questionário para Egressos (Apêndice A) e Questionário para Evadidos (Apêndice B), em modelo semiestruturado com questões abertas e fechadas.

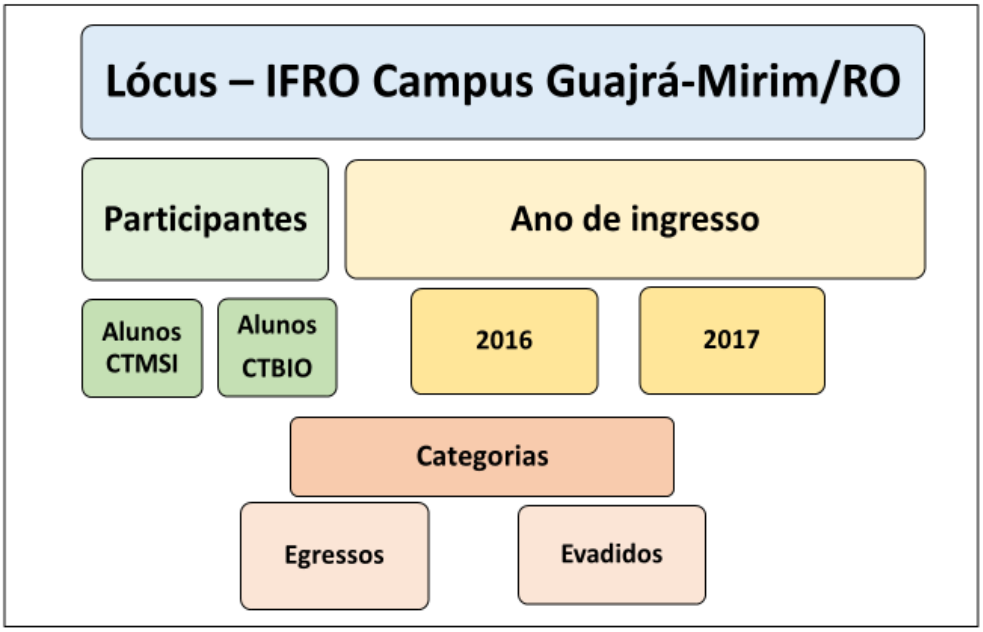
Nesse momento também foi realizada a escolha pela plataforma digital *Google Forms* para coleta de dados, que se justifica por esta ser um recurso de grande uso nas pesquisas atuais, mostrando-se eficaz na apresentação dos resultados. Alguns dos benefícios da plataforma que são relevantes ao pesquisador, ao participante e à pesquisa: possibilita a aplicação da mesma a qualquer horário e em qualquer local onde está o participante, sem, necessariamente, exigir o deslocamento do pesquisador; possibilita o acompanhamento simultâneo da colaboração dos participantes, além de agilizar a coleta de dados e contribuir na análise dos resultados.

Vale ressaltar que diante do atual momento de pandemia, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm se apresentado como ferramentas essenciais para a realização de pesquisas. Através da grande variedade de ferramentas disponibilizadas pelo *Google*, a pesquisa científica continua mesmo em meio a pandemia de COVID-19 (MOTA, 2019).

Visto que o questionário é aplicado em plataforma digital, na fase final também foi realizada pela pesquisadora uma amostra experimental para detectar qualquer falha ou no questionário ou na aplicação e/ou na parte técnica.

O local da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Guajará-Mirim. Os participantes foram os alunos e alunas ingressantes nos anos de 2016 e 2017 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia e no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, participantes dos Programas da Assistência Estudantil do IFRO *Campus* Guajará-Mirim, divididos em duas categorias: egressos e evadidos, conforme Figura 1.

Figura 1 – Lócus e participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Como critério para a seleção dos participantes da pesquisa, o estudante deveria cumprir os seguintes requisitos: ser maior de 18 anos, ter ingressado no IFRO nos anos de 2016 e 2017, ter sido aluno (a) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia ou do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, e ter participado dos Programas de Assistência Estudantil ofertados pelo *campus*, *lócus* da pesquisa.

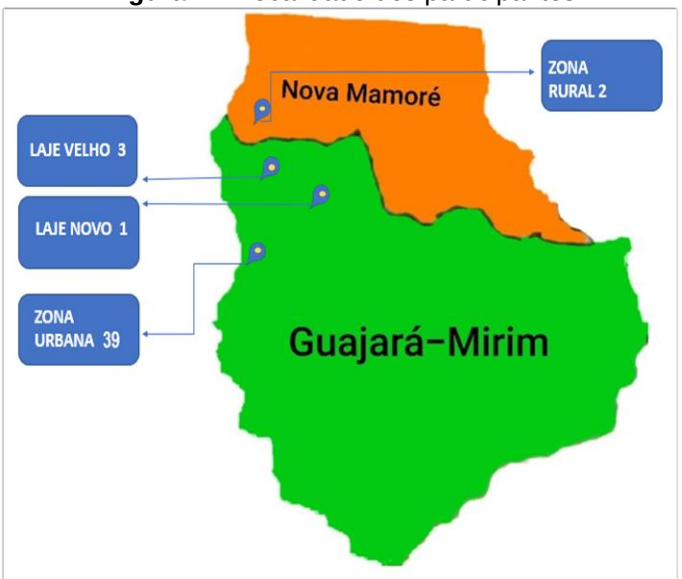
As turmas escolhidas o foram por haver nelas egressos há mais de dois anos, o que possibilitaria um resultado mais pontual sobre os três pilares da Assistência

Estudantil: acesso, permanência e êxito; compreendo êxito para além da conclusão do curso.

Baseado no quantitativo de 104 alunos e alunas egressos e evadidos contemplados com os recursos financeiros dos Programas de Assistência Estudantil dos cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Biotecnologia ingressos nos anos de 2016 e 2017 — número fornecido por *e-mail* pela CAED à pesquisadora, sem dados pessoais de estudantes — estabeleceu-se o tamanho amostral de 60 participantes divididos em duas categorias, 40 egressos e 20 evadidos, entendendo que essa quantidade é considerada, pela pesquisadora, suficiente para a análise qualitativa do fenômeno pesquisado, isto é, a efetividade da assistência estudantil.

Como processo de seleção, seriam incluídos como participantes os primeiros alunos e alunas que respondessem ao convite via *e-mail* manifestando interesse em participar da pesquisa, respeitando o quantitativo estabelecido para cada seguimento. No entanto, a adesão à pesquisa não atendeu ao planejado, chegando a um quantitativo de participantes de 33 alunos (as) egressos e de 12 alunos (as) evadidos, resultando num total de 45 participantes, perfazendo um índice de 43,2% do número de estudantes beneficiados com recursos financeiros da assistência estudantil nas turmas pesquisadas. Por ser uma pesquisa qualitativa, o número de participantes ativos atende ao estudo. A Figura 2 ilustrada as localidades de origem e o número de participantes da pesquisa para cada uma delas.

Figura 2 – Localidade dos participantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) com base em dados da pesquisa.

Conforme Minayo (2009), a segunda etapa da pesquisa qualitativa é o trabalho de campo, isto é, a coleta dos dados que, neste estudo, consistiu na aplicação do questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Para a aplicação deste foi realizado um primeiro contato com os e as estudantes através de *e-mail*, em que foi feito o convite à participação na pesquisa e o envio do TCLE. A forma de contato é justificada pela necessidade de seguir as recomendações de saúde atuais, a saber, o distanciamento social devido à pandemia de COVID-19, que deixou o contato presencial inviável.

A coleta de dados foi dividida em quatro fases: (i) envio do convite para participação na pesquisa através de *e-mail* individual, seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual do Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS, contendo as informações sobre o projeto e sobre os direitos da pessoa participante, como também o TCLE; (ii) recebimento dos *e-mails* de confirmação de interesse em participar da pesquisa, os quais contribuíram na confecção da relação de participantes; (iii) envio do endereço eletrônico do questionário por *e-mail* de forma individual aos participantes; e (iv) aplicação do questionário via *Google Forms*, tendo o TCLE como parte inicial deste, em que o participante demonstra seu consentimento assinalando a opção “SIM. Declaro que entendi os objetivos, os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, dessa forma concordo em participar da pesquisa”, e, após essa confirmação, o participante tem acesso às questões; ou a opção “NÃO. Pensei melhor e resolvo não participar da pesquisa”, o que indica a recusa em participar, sendo a pessoa encaminhada ao item “Enviar o questionário”, encerrando sua participação. Ao assinalar “Sim” é confirmado o aceito do participante, conforme descrito no artigo 2º, inciso XXII, da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde: “[...] documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou assentimento livre e esclarecido [...]” (BRASIL, 2016a, n.p.).

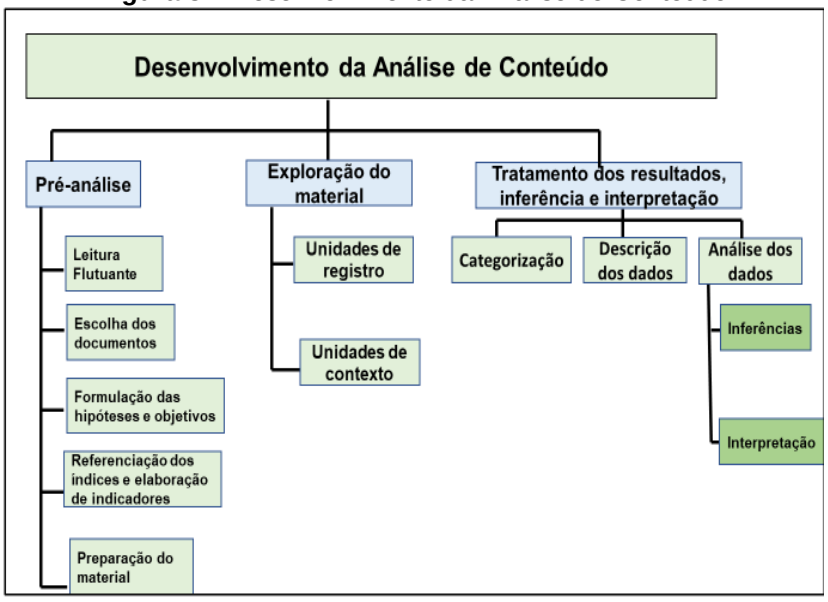
Para cumprimento das normas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), a coleta de dados com os participantes somente se iniciou após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UNIR e pelo CEP/IFRO, o qual foi registrado sob o n.º 45246921.2.3001.5653.

Após o preenchimento do questionário pelos participantes, iniciou-se o processo de elaboração e análise dos dados obtidos na revisão documental e nos questionários semiestruturados, para tanto, a metodologia empregada foi a *Análise de Conteúdo*, definida por Bardin (2011, p. 44) como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A operacionalização desenvolvida para análise do material coletado, como ilustra a Figura 3, seguiu os procedimentos cronológicos: tratamento das informações (pré-análise, exploração do material e tratamento do resultado e discussão), criação das categorias e inferências. Nesse processo, "a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...]" (BARDIN, 2011, p. 36).

Figura 3 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) com base em Bardin (2011).

A categorização consistiu em: acesso, permanência e êxito de estudantes dos cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Biotecnologia do IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL E AS RELAÇÕES INERENTES AO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NACIONAL

Esta seção tem por objetivo apresentar o processo histórico e político de formação e desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica em âmbito federal no Brasil. Inicialmente é contextualizado a origem do ensino popular com os jesuítas, a exclusão educacional e a formação para o trabalho, como também a influência da industrialização nesse processo de ensino e, por fim, a implantação das instituições técnicas no Brasil.

Dessa forma, são apresentadas as diversas fases da Educação Profissional Tecnológica com ênfase no cenário socioeconômico e político de cada período, destacando a dualidade no ensino como elemento frequente em todo esse processo, como também os avanços e retrocessos da modalidade técnica, destacando a evolução dessa política de ensino que, de instrumento de criação de mão de obra passiva, eleva-se a instrumento que busca a formação de trabalhadores ativos e críticos que compreendem sua relação social com o trabalho, buscando “superar a dualidade que separa trabalho formal e trabalho intelectual” (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017, p. 90).

3.1 Contextualizando o ensino dos ofícios no Brasil-Colônia

A Educação brasileira tem seu início no Brasil-Colônia, no ano de 1549, com as primeiras escolas denominadas “Companhia de Jesus”, conduzidas por jesuítas, os quais eram liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, que chegaram ao Brasil com o governador-geral Tomé de Souza. Essas escolas eram motivadas por uma política de conversão dos indígenas à fé católica (RIBEIRO, 1998). Essa Educação pode também ser considerada um processo de aculturação, dada a difusão da cultura europeia entre as etnias e aldeias indígenas:

> Nóbrega afirmou que os moços índios que abandonavam a escola e voltavam para suas tribos no mato pelo menos não tornavam a comer carne humana e censuravam os pais e os parentes que o faziam. No mato, tiravam a roupa católica e ficavam nus, mas demonstravam vergonha de ir à igreja pelados (HANSEN, 2010, p. 26).

É importante ressaltar que a história da Educação brasileira está atrelada ao contexto político, social e econômico da Europa, em que a expansão da fé católica foi uma reação ao avanço das igrejas protestantes durante o século XVI. Igualmente, embora Portugal tenha sido o pioneiro nas Grandes Navegações, era necessário também garantir a posse das terras brasileiras, para tanto, a Coroa Portuguesa ordenou o povoamento dessas terras a partir da catequização dos povos nativos que a habitavam. Tal situação consta no Regimento, ditado pelo rei de Portugal, D. João III, de 17 de dezembro de 1548: “Porque a principal causa que me move a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa fé católica” (HANSEN, 2010, p. 19). A “gente” citada tratava-se dos povos indígenas.

Conforme afirma Ribeiro (1998, p. 18), “Percebe-se [...] que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses”. Ou seja, a Educação no Brasil teve início em 1549 para atender a fins políticos; para assegurar esse feito, o padre Manoel da Nóbrega foi escolhido como responsável para chefiar quatro padres e dois irmãos jesuítas:

> [...] dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos **valores espirituais e morais da civilização ocidental** e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas (MATTOS, 1958, p.31 apud RIBEIRO, 1998, p. 14. Grifo nosso).

Acreditava-se que a catequização dos povos nativos seria um meio de garantir a posse da nova colônia. Porém, o processo de ensino dos povos indígenas não chegou a se escolarizar, já que estes viviam e sobreviviam com os conhecimentos passados de geração a geração, assim, “a participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (RIBEIRO, 1998, p. 18). O trabalho realizado pelas comunidades indígenas de então já garantia a sobrevivência dos nativos, e tudo o que precisavam era retirado da natureza.

O real objetivo da tomada das terras brasileiras por Portugal, contudo, era dar lucro à metrópole, como afirma Ribeiro (1998, p. 19): “[...] o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. A impossibilidade de os indígenas produzirem algo valioso ao mercado europeu foi um dos motivos que levou Portugal a colonizar por

povoamento e também por cultivo da terra. Para tanto, foi necessária a vinda da pequena nobreza ao Brasil-Colônia para atender aos interesses do mercantilismo europeu:

> [...] os que se dispuseram vieram para organizar, necessário se fez a escravização de quem trabalhasse a terra; os índios e os negros. Estes vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, porque possibilitavam a produção a baixo custo e porque o escravo, enquanto mercadoria, era fonte de lucro, já que era ela (burguesia) que transportava (RIBEIRO, 1998, p. 20).

A prática do mercantilismo vigorou na Europa entre os séculos XV a XVIII, sendo suas características o metalismo (exploração de metais e pedras preciosas), colbertismo (incentivo à manufatura), balança comercial favorável (exportação elevada, menos importação) e protecionismo alfandegário (impostos sobre produtos estrangeiros) (RIBEIRO, 1998).

Nesse sentido, Portugal explorou economicamente as terras: criou plantações e engenhos de açúcar; e, nesse processo, o tráfico de pessoas africanas escravizadas tornou-se outra atividade mercantil rentável à Coroa Portuguesa. Grupos indígenas e negros trabalhavam em todo o processo da produção açucareira, desde a plantação das mudas, e ambos proporcionavam grande lucro à Coroa Portuguesa pela mão de obra barata. Ao Brasil-Colônia cabia produzir o açúcar, o qual era repassado a Portugal por um baixo preço, que o vendia aos demais países europeus ganhando lucros exorbitantes, assim, “a grande produção açucareira foi a única base de economia colonial até meados do século XVII” (RIBEIRO, 1998, p. 20).

O ensino jesuítico já trazia à Educação no Brasil uma dualidade: a Educação Religiosa e para o trabalho direcionada ao povo nativo (indígenas), visando a catequese e instrução, e que também se estendeu aos mamelucos, órfãos, filhos dos caciques e filhos dos colonos brancos; e a Educação Propedêutica, direcionada aos filhos dos funcionários da metrópole, que tinha por objetivo a formação na Educação Básica e preparação desses jovens para a Educação Superior na Europa (RIBEIRO, 1998). Desse modo,

> A primeira fase de educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de

> estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2013a, p. 43).

Portanto, a origem da Educação brasileira traz consigo certa exclusão: havia uma “diferenciação” quanto aos que iriam receber uma Educação financiada pela metrópole. Nesse contexto, a Educação Jesuíta disseminava as desigualdades entre brancos portugueses e os escravos africanos e indígenas. Embora “não tinha, inicialmente, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população indígena e o outro à população ‘branca’ exclusivamente” (RIBEIRO, 1998, p. 22).

Apesar dos Regimentos da época assegurarem que os indígenas receberiam dos jesuítas a catequese e a instrução, na prática, só recebiam a primeira, por meio da qual os indígenas se tornavam escravos:

> [...] a missão jesuítica afirma a humanidade dos índios e põe os aldeados para trabalhar, emprestando-os ou alugando-os para os colonos. Individualmente ou representados por Câmaras municipais e capitães-mores, eles acusam a Companhia de usar os índios em benefício próprio. Alegando contra ela que os índios são “escravos por natureza”, “selvagens”, “bárbaros”, “animais” e convencendo as tribos de que a permanência delas perto dos engenhos e fazendas, onde fornecem serviços braçais e defensivos, garante a manutenção de suas práticas guerreiras, não têm escrúpulos em exterminá-las. Ainda alegam que os religiosos os emprestam por tempos determinados ou os alugam para os colonos, que sempre os capturavam como mão-de-obra escrava abundante e barata, para substituir, com vantagem, os escravos africanos traficados pela Coroa. O resultado objetivo da catequese é a destribalização das culturas indígenas e a subordinação de seus membros como súditos e escravos da Coroa e de particulares (HANSEN, 2010, p. 16).

Nesse período colonial, o plano de estudo do padre Manoel da Nóbrega era formado pelo ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã, em ler e escrever, e também o canto e a música. Após essa primeira fase, o plano se dividia em duas linhas, uma linha elementar, do aprendizado profissional e agrícola, e outra secundária, da gramática latina. Por fim, a última fase era a viagem à Europa para cursar o Ensino Superior (RIBEIRO, 1998; ARANHA, 1996). A última fase, contudo, não incluía os povos indígenas, nem os negros escravizados, nem os pobres; esses eram conduzidos à formação profissional, agrícola e religiosa, enquanto os filhos dos nobres e dos senhores de engenhos, ou herdavam a posição de seus pais, ou seguiam os estudos na Europa, ou, ainda, seguiam a carreira religiosa. Assim:

> Os meios e os fins da catequese, da educação, do ensino e da instrução das faculdades da memória, da vontade e da inteligência, que então definem a humanidade da pessoa, realizam a "política católica" portuguesa como um conjunto de normas. Estas definem saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas em crianças, jovens e adultos indígenas, mamelucos e portugueses. Representam também um conjunto de práticas, que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas (HANSEN, 2010, p. 12).

A princípio, a Educação brasileira era realizada para atender aos interesses econômicos da metrópole, "[...] a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que [...] deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais" (RIBEIRO, 1998, p. 20).

Após a morte do padre Manoel da Nóbrega, um novo plano de estudo foi instituído, chamado Plano de *Ratio Studiorum*, que vigorou de 1599 a 1759. Nele foram excluídas as etapas iniciais de estudo, o ensino de cantos, músicas e o aprendizado profissional e agrícola, direcionando-se apenas aos cursos de Humanidades, Filosofia, Teologia e à viagem à Europa para continuação dos estudos. Reforça-se nesse período a propagação da cultura europeia e, novamente, há o desinteresse em instruir o povo indígena. Como afirma Ribeiro (1998, p. 22), "Era necessário concentrar pessoal e recursos em 'pontos estratégicos' [...]. E tais 'pontos' eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos".

Na prática, pessoas indígenas eram apenas catequizadas, haja vista que a catequese atendia a dois interesses: o aumento de fiéis cristãos para a Companhia jesuítica e uma mão de obra mais dócil para o interesse comercial. Logo, a Educação Jesuítica passou a ser instrumento de formação da elite colonial, e a Companhia de Jesus tornou-se dominante no campo da Educação, sendo bastante procurada até por quem não tinha vocação religiosa, mas que reconhecia nesse ensino a única maneira de obter preparo intelectual (RIBEIRO, 1998).

Após o século XVI, a política colonial portuguesa tinha como objetivo sair da fase da mercantilização e adentrar na industrialização, no entanto, não obteve êxito, servindo apenas de degrau para que a Inglaterra garantisse o desenvolvimento tecnológico na segunda metade do século XVIII. Aliado a isso, havia uma insatisfação com a Educação Jesuítica, dado que esta era empecilho para se efetivar o desenvolvimento esperado, pois "era detentora de um poder econômico que deveria

ser devolvido ao Estado e educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país" (RIBEIRO,1998, p.33). Esse contexto fez com que o Marquês de Pombal expulsasse os jesuítas do Brasil, pondo fim a uma Educação de mais de 200 anos. Contudo, "A expulsão da Companhia, em 1759, durante certo período, desorganizou o sistema de educação escolar existente, e o estado foi obrigado a montar um aparato para substituí-lo", o que levou tempo (MANFREDI, 2017, p. 778).

O fim da Educação Jesuítica ocasionou na formulação de um novo plano de ensino, a "Reforma pombalina", que defendia os ideais do Movimento Iluminista. Os objetivos da reforma eram: formar o nobre em menor espaço de tempo para que se interessasse pelos cursos superiores; aprimorar o ensino da língua portuguesa; incluir o ensino da natureza científica. Ou seja, a prioridade era educar o nobre para servir ao Estado. Desse modo:

> [...] fica evidenciado que as "Reformas Pombalinas" visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visando, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (RIBEIRO, 1998, p. 35).

Essa Educação financiada pelo Estado (a Coroa Portuguesa) e para o Estado (capacitar o nobre a negociar e assim conduzir Portugal à ascensão) aconteceu somente após treze anos da expulsão dos jesuítas. Segundo Ribeiro (1998, p. 30-31), "[...] o aparato humano e material deveria ser aumentado e, ainda mais, deveria ser discriminado o nascido na colônia do nascido da metrópole". Novamente, na história da Educação brasileira nota-se a discriminação: somente os metropolitanos natos poderiam exercer cargos superiores.

Na fase pombalina de escolarização foi dada ênfase ao ensino do latim, do grego, da Filosofia e da Retórica. Foi um período pedagogicamente sem avanços para a Educação, pois não havia sistemas de ensino organizados: as aulas régias eram avulsas, interdependentes umas das outras. Mas havia a política de não aceitar mais nenhum vínculo com a Educação Jesuítica, e para tanto havia fiscalizações de quais professores não eram licenciados e quais usavam livros considerados proibidos pelo Governo, conforme cita o alvará da época:

> O Alvará de 28-06-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença

> do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 1998, p. 33).

Pode-se concluir que de 1549 a 1808 não houve progresso na Educação brasileira, já que durante todo esse período o foco do ensino era o de servir aos interesses da metrópole portuguesa:

> O sistema de aulas avulsas foi mantido, mas desta vez seria organizado em moldes racionalistas: sua distribuição pelos territórios foi planejada por "corógrafos peritos" (os atuais geógrafos), que determinaram segundo critérios técnicos onde seria mais proveitoso instalar aulas régias de estudos menores. Poucas aulas foram estabelecidas no Brasil, tendo em vista que seu objetivo não era educar a população em geral, e sim preparar pessoas para que trabalhassem de acordo com os interesses da organização do Estado (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 85).

No final do século XVIII, contudo, o cenário socioeconômico mundial é afetado pela Revolução Francesa. Esse século é conhecido como o século das luzes, do iluminismo, em que o poder da razão humana estaria em interpretar e reorganizar o mundo. Durante o iluminismo, a Pedagogia surge enquanto área, trazendo novas reflexões. Segundo Aranha (1996, p. 121), "Um de seus aspectos marcantes está na pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado". Idealizava-se a Educação obrigatória e gratuita a encargo do Estado, deixando de ser responsabilidade da Igreja Católica:

> No século XVIII ainda continua a influência dos jesuítas, com os colégios espalhados pelo mundo, embora as críticas se tornassem mais fortes. [...] Os jesuítas são expulsos de diversos países, até que o papa Clemente XIV extingue a Companhia de Jesus em 1773. Com esse acontecimento, o sistema escolar sofre uma desestabilização porque os jesuítas possuíam muitas escolas, além de terem sido capazes de, por longo tempo, formar professores e disciplinar alunos (ARANHA, 1996, p. 125).

Para enfraquecer a potência industrial da Inglaterra, o imperador da França decretou, em 1806, o Bloqueio Continental. Tal medida obrigava os países europeus a cortar os laços comerciais com o império britânico. Porém, D. João VI, príncipe regente de Portugal no período, recusou-se a atender a esse bloqueio, por isso suas terras foram invadidas pela França. Antes de sofrer a invasão, a Coroa Portuguesa muda-se, em 29 de novembro de 1807, para a colônia brasileira. Começa, então, uma nova fase na Educação brasileira: a Fase Joanina. Em 1808, com a chegada da família

real portuguesa ao Brasil, ocorre a abertura dos portos brasileiros motivada pelos ingleses e por grupos coloniais:

> Quando Portugal é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêm obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa, a conjugação de tais interesses (grupos coloniais e ingleses) obriga o príncipe regente a decretar a "abertura dos portos" (1808) mesmo sendo em caráter temporário, mas que em realidade nunca chegou a ser revogada (RIBEIRO, 1998, p. 39).

Foi nesse período que o Brasil iniciou seu desenvolvimento econômico com o fortalecimento do comércio e do espírito nacionalista, já que a família real precisava estruturar a colônia como nova sede administrativa do reino de Portugal. Todavia, esses recursos financeiros investidos pela Inglaterra para que o Brasil se tornasse a sede da Corte Portuguesa seriam cobrados mais tarde: "foram taxadas as importações [...] foram conseguidos empréstimos estrangeiros, difíceis de serem pagos com o agravamento dos juros, tornando a economia brasileira dependente de tais capitais" (RIBEIRO, 1998, p. 48). Esse momento conduziu ao processo de autonomia que culminaria na independência política:

> Do ponto de vista econômico, extinguiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de se basear apenas na agroindústria [...]. Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole (MANFREDI, 2017, p. 758).

Além de promover o início da industrialização brasileira, a Coroa Portuguesa também deu atenção ao campo intelectual da colônia, foram criados a Imprensa Régia em 1808, a Biblioteca Pública em 1810 e o Museu Nacional em 1818, por exemplo. Segundo Ribeiro (1998, p. 40), "Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios da Literatura), em 1813, a primeira revista carioca — O Patriota".

A abertura dos portos brasileiros também possibilitou o contato com outras culturas, não apenas com a de Portugal. O novo panorama da Educação foi, então, marcado pela implantação de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos cursos superiores. Entretanto, todo esse aparato educacional foi para atender a própria Corte Portuguesa e sua nobreza (civil e militar) quanto à formação profissional, técnica e específica:

> É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse à formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina (RIBEIRO, 1998, p. 41).

Manfredi (2017, p. 787) reforça que a Educação inicial ofertada pela Corte era para benefício dos seus, isto é, "a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino (o primário e o secundário) serviam como cursos propedêuticos à universidade". Cabe salientar que a população de menor prestígio não conseguia acessar esses níveis de ensino. Quanto ao Ensino Secundário, "era ministrado, na época, em alguns poucos estabelecimentos, como o São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro" (MANFREDI, 2017, p. 787). Aranha (1996, p.153) também aponta essa realidade em que o Ensino Superior atuava como Educação preferencial:

> Assim que chegou ao Brasil, D. João VI determinou as primeiras medidas a respeito da educação, no sentido de criar escolas de nível superior para atender as necessidades do momento: formar oficiais do exército e da marinha (para a defesa da colônia), engenheiros militares, médicos, e abrir cursos especiais de caráter pragmático.

O período joanino estendeu-se até a autonomia política do Brasil, em 1822. A promulgação da primeira Constituição ocorreu em 1824 pelo então imperador D. Pedro I, nela foi estabelecida a gratuidade da instrução primária para todos aqueles considerados cidadãos e a criação de colégios e universidades, conforme assinala Ribeiro (1998, p. 45): "Quanto à educação, estava presente a ideia de um 'sistema nacional de educação' em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional". Porém, essa Constituição não considerava as pessoas escravizadas (população negra) como cidadãos, essa grande camada da população estava excluída do sistema educacional.

Em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I decreta a lei que seria o marco da Educação brasileira, a chamada Lei Geral, com 17 artigos exclusivos ao ensino do/no Brasil-Império. A ênfase foi dada ao ensino das primeiras letras, o que corresponderia ao atual Ensino Fundamental, como indica seu artigo 1.º: "Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, *haverão* [*sic*] as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (BRASIL, 1827). Pode-se inferir que onde não houvesse população

considerável, não era viável a oferta de ensino, ficando essa parte populacional excluída da Educação.

O artigo 6.º da Lei Geral de 1827 explana sobre o que seria ensinado: leitura e escrita, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais, proporções, geometria prática, gramática da língua nacional, entre outros. O ensino visava capacitar o indivíduo para trabalhar em pequenos cargos burocráticos da elite; além de servir como instrução técnica, também possibilitava o ingresso ao Ensino Secundário (BRASIL, 1827). Quanto ao Ensino Primário:

> [...] continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de "mais de 60 cadeiras de primeiras letras". Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêem [*sic*] nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos (RIBEIRO, 1998, p. 42).

A Lei Geral de 1827 concedeu às mulheres o direito de estudar, porém, em escolas somente para meninas, onde as professoras ensinariam as prendas domésticas e a matemática básica (BRASIL, 1827). Ou seja, o ensino era diferenciado para homens e mulheres; a elas o ensino era reduzido, com formação voltada para os cuidados com o lar.

A instrução secundária no Brasil-Império não só excluía, na prática, a clientela feminina, sendo "predominantemente para alunos do sexo masculino", como se caracterizava "[...] pela falta de organicidade [...], pelo predomínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada" (RIBEIRO, 1998, p. 57). Mesmo que tenha sido concedido às mulheres o acesso ao ensino das primeiras letras, elas eram desobrigadas a prosseguir no Ensino Secundário, já que este servia para preparar os homens ao Ensino Superior.

Foi também no período imperial que surgiram os liceus, com igual propósito de profissionalização, já que a "A Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (exércitos e marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios" (MANFREDI, 2017, p. 795).

Na segunda metade do século XIX, após a crise econômica da produção de açúcar e algodão, a produção do café ganha destaque, acarretando no desenvolvimento do país. Aranha (1996, p. 151) comenta que "A atuação do barão de Mauá imprime pequeno surto industrial com a produção de navios a vapor, construção de estradas de ferro e instalação de bancos e telégrafo". Com a expansão da produção

cafeeira era necessário preparar a logística de meios de transporte da produção até a instalação dos bancos financeiros, e foi assim que o Barão de Mauá contribuiu com a industrialização do Brasil no império de D. Pedro II.

Como já abordado, não só os indígenas e negros sofreram a exclusão escolar, as mulheres pobres também, uma vez que somente no final do século XIX surge o Ensino Secundário feminino, mas de iniciativa particular. A primeira Escola Normal do Brasil, que formava professores, igualmente não admitia matrículas para moças e mulheres (RIBEIRO, 1998).

O governo imperial teve dificuldades para sair do sistema econômico escravocrata e colonial e adentrar em uma economia moderna e capitalista, tendo a Educação passado pelo mesmo obstáculo:

> Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima (RIBEIRO, 1998, p. 49).

A população teve problemas em ingressar e permanecer na escola, ou por desinteresse, ou pelas condições de vida que levava (RIBEIRO, 1998, p. 59). Infelizmente, a exclusão escolar, percebida também no Ensino Superior, é um fato histórico que persiste até os dias atuais.

Inicialmente, o Ensino Superior foi implantando no Brasil para atender a Corte Portuguesa. Em 9 de janeiro de 1825 “é criado um curso jurídico provisório na Corte. Vários projetos (1826,1827,1828 e 1830) são apresentados para o ensino médico” (RIBEIRO, 1998, p. 50). Havia a distinção, contudo, quanto à oferta da Educação às diferentes classes sociais:

> Paralelamente à construção do sistema escolar, o Estado procura desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2017, p. 794).

Com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização do Brasil, um novo contexto econômico-social se forma, requerendo o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações, o que gerou a necessidade de

qualificação profissional e novas iniciativas no campo da instrução básica e profissional (MANFREDI, 2017). Tal fato levou a uma nova configuração da Educação Escolar e da Educação Profissional, criando uma rede de escolas sob a direção público-privada destinada a um público mais abrangente, que se transformaria em trabalhadores assalariados. Inicia-se um novo momento na Educação escolar e na Educação Profissional brasileira — aspectos que serão tratados na subseção seguinte.

3.2 A influência da industrialização nos modos de ensinar no Brasil: mercado e mão de obra (para que e para quem)

Para compreender a influência da industrialização no ensino brasileiro, faz-se necessário retornar a prática do ensino manufatureiro. Nos primórdios da Colônia, o trabalho manual ou artesanal era realizado por pessoas escravizadas (indígenas e/ou negras); estas desempenhavam os ofícios de carpinteiro, ferreiro, pedreiro, tecelão, dentre outros; carregavam consigo o estigma da escravidão, não pelo ofício, mas principalmente pela cor da pele — especialmente no caso das pessoas negras; até mesmo brancos pobres se eximiam de tais funções. Nesse período, origina-se o "branqueamento" de algumas funções públicas, ou seja, criação de leis que impediam o acesso de pessoas negras a algumas funções e ofícios. Cunha (2000, p. 90) explica que:

> Assim, se havia a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se "branquear" esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício.

A rejeição pelo trabalho manual levou o Estado a adotar a compulsoriedade da aprendizagem e execução das atividades manuais, obrigando crianças e jovens brancas pobres a aprenderem os ofícios manuais. Isto é, para aumentar a demanda de mão de obra, o Estado coagia pessoas brancas pobres a executá-la. Crianças órfãs, abandonadas e desvalidas eram encaminhadas por autoridades judiciais e pela Santa Casa de Misericórdia a trabalhos de artífices nos arsenais militares. Como exemplo dessa ação, cita-se o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, criado em 1809 para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa; essas crianças órfãs seriam

aquelas trazidas pela família real para servir no Brasil com os ofícios que já vinham aprendendo como artífices na embarcação durante a viagem (CUNHA, 2000).

Com a vinda da família real em 1808 para o Brasil, houve também a necessidade de estruturas urbanas para sediar a realeza, com isso a demanda por mão de obra aumentou. O Colégio das Fábricas torna-se referência no ensino profissional no Brasil, “Se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados” (CUNHA, 2000, p. 91).

Quando o Império apresenta condições de consolidar-se, a Educação passa por novas realizações, como, por exemplo, a criação dos liceus pela iniciativa da sociedade civil, porém destinavam-se à formação da elite:

> Na sociedade imperial, de economia agroexportadora e escravista, onde predomina a vida rural, a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, destinados aos filhos das classes privilegiadas. Um dos liceus provinciais de maior destaque na sociedade imperial foi o Liceu de Niterói, criado em 1847 [...] (NUNES, 2000, p. 39).

Os recursos financeiros do período proviam da sociedade civil por meio de sócios e benfeitores do Estado e da elite, que “eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros e comerciantes” (CUNHA, 2000, p. 91). A sociedade imperial brasileira era composta pela “camada média em crescimento (comerciantes, funcionários do Estado, profissões liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários agrícolas) e a trabalhadora (escravos, semi-escravos, trabalhadores livres)” (RIBEIRO, 1998, p. 54). Com a camada média em crescimento, havia a preocupação também em ampliar o ensino destinado a ela. Para tanto:

> Em 1857 foi organizada, na capital do país, a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, por iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt, ex-aluno e professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas Artes. O principal objetivo dessa sociedade de direito civil era o de “fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, em que se proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia” (CUNHA, 2000, p. 92).

Porém, na prática, não existiam ensinamentos de ofícios. Outro fato curioso é que, mesmo os cursos sendo abertos, não era permitido o acesso às pessoas

escravizadas ao liceu. O não acesso dos escravizados era algo “normalizado” pelo modelo de sociedade estruturada. Eram cursos abertos para um público específico (CUNHA, 2000).

Entre os anos de 1840 e 1856 foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos das províncias, cuja Educação era baseada na aprendizagem, hierarquia e disciplina militar, funcionando da seguinte maneira:

> Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (MANFREDI, 2017, p. 804).

A partir de 1870, escolas protestantes foram fundadas reunindo alunos de ambos os sexos numa mesma classe. Após a proclamação da Lei do Ventre Livre, em 1871, o Estado acentuou as questões educacionais, pois, “preocupando-se especialmente pela educação das crianças nascidas de escravas e, no bojo das ideias liberais que passaram a circular no país, foi enfatizado também a necessidade de educar as mulheres e superar o analfabetismo” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 35). Era necessário instruir os que estavam à margem da sociedade e assim garantir a mão de obra do mercado de produção manufatureira em desenvolvimento no Brasil. Nesse cenário:

> No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000, p. 91).

Para continuar garantido a força de trabalho manufatureira, em 1875 foi criado no Rio de Janeiro o Asilo dos Meninos Desvalidos; destaca-se que esses meninos eram crianças entre 6 e 12 anos de idade e pobres, os quais, de forma compulsória por força policial, eram levados à instituição, onde recebiam as instruções primárias e, subsequentemente, as disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental), e, concomitantemente, aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (CUNHA, 2000).

É possível verificar que a Educação no período Brasil-Colônia e no Brasil-Império era excludente, porquanto não permitia o acesso de pessoas indígenas, negras e pobres a esses sistemas de ensino para erudição. Ora a negativa de acesso vinha por meios políticos (legislação), ora porque a camada desprivilegiada da população não dispunha de meios e nem recursos financeiros para frequentar a escola:

> [...] a responsabilidade e, portanto, o interesse econômico-político-social dos grupos dominantes durante o período agora analisado restringia-se ao ensino superior (em âmbito nacional) e, quanto aos outros níveis, restringiam-se à sede do governo (Rio de Janeiro). O segundo aspecto é o de que numa organização econômico-político-social como a do Brasil-Império, as medidas especialmente relacionadas à escola acabavam por depender marcadamente da boa vontade das pessoas. Pessoas estas que atuam dentro e nos limites da estrutura educacional existente. As modificações propostas são superficiais por serem pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional, especificamente (RIBEIRO, 1998, p. 55).

Ou seja, a ênfase dessa Educação continuou sendo dada à elite intelectual (nobreza), como, por exemplo, o acesso ao Ensino Superior. No Brasil monárquico, o Ensino Secundário era oferecido em regime de internato, designado a quem desejasse que os seus seguissem carreira política. O colégio Pedro II, inaugurado em 1837, tinha a função de ofertar Ensino Secundário à população, porém tal feito não foi alcançado, uma vez que a clientela atingida, a elite, correspondia aos que tinham condições financeiras de seguir os estudos para o Ensino Superior. Desse modo,

> O que ocorreu no colégio Pedro II (1859) vem demonstrar essa orientação da clientela: neste ano deveria funcionar, pela primeira vez, a 5ª série especial, que conferiria um certificado a quem não quisesse continuar os estudos e sim completar sua formação de grau médio. Ninguém matriculou-se aí, todos se dirigiram ao primeiro dos três anos seguintes, que davam condições de ingresso na faculdade (RIBEIRO, 1998, p. 59).

Não havia articulação entre os ensinos primário e secundário, assim como não havia Educação destinada à classe menos favorecida. Como havia a discriminação entre o trabalho manual e o intelectual, este se sobressaía diante daquele.

A relação entre educação e trabalho sempre esteve presente na história da humanidade. Não havia educação como instituição, porém havia o ensino e o aprendizado de forma espontânea e integral. Com a vida em comunidade, a educação era espontânea, isto é, sem nenhuma institucionalização e integral no sentido em que

o fazer cotidiano em comunidade resultava em aprendizado. Sendo a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, gerações de crianças e jovens aprendiam com os mais velhos. (PONCE, 1991; SAVIANI, 2013b).

Nessa relação de educação entre os membros de uma comunidade é que se encontra também o trabalho através do fazer cotidiano e do agir sobre a natureza a fim de suprir suas necessidades de subsistência como define Saviani (2007, p. 154) “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”.

Corroborando com o afirmado por Saviani (2013b), Iamamoto (2015, p. 60) conceitua o trabalho como:

> [...] uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens (ideia apoiada em Marx). Pelo trabalho o homem se afirma como um ser social, portanto, distinto da natureza. O trabalho é a atividade própria do ser humano, seja ela material, intelectual ou artística [...] O trabalho é, pois, o selo distintivo da atividade humana.

No entanto, com o capitalismo esse conceito é alterado, o trabalho passa a ser fonte de lucro, levando a Educação, enquanto instituição, a visar princípios lucrativos. Como afirmado por Ponce (1991, p. 135), “Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora”. Assim, o trabalho perde sua essência,

> [...] o trabalho deixa de ser uma atividade vital, criadora, prazerosa para se tornar um mero meio de subsistência. O trabalho perdeu o seu valor. Resta apenas o emprego e está escasso no mundo tecnológico moderno, criando uma cisão alienante: os empregados passam a ser encarados como privilegiados, os não-empregados como marginais (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 41).

Observa-se, então, a importância da Educação como instrumento para o mundo do trabalho com o passar das transformações socioeconômicas do Brasil-Império ao Brasil-República:

> Os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram períodos históricos marcados por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira (MANFREDI 2017, p. 839).

Nesse contexto, tornou-se necessário capacitar o cidadão para atender as necessidades do mercado de trabalho, visto que a urbanização e a cultura cafeeira possibilitavam o desenvolvimento industrial e econômico ao país. Esse novo foco acrescido às leis educacionais tem duplo objetivo: preparar o indivíduo profissionalmente e colocá-lo no mercado para atender a demanda do capitalismo industrial. Nas palavras de Cunha (2000, p. 92):

> No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

Ademais, esse profissional preparado e empregado também fazia parte do mercado consumidor. Essa via de mão dupla é explanada por Marx (2014, p. 219) ao afirmar que quando o trabalhador "converte a maior parte de seu salário em meios de subsistência [...], a demanda do capitalista por força de trabalho é indireta e simultaneamente demanda pelos meios de consumo incluídos no consumo da classe trabalhadora". O capitalismo industrial necessita da mão de obra qualificada e o trabalhador, do salário para sobreviver.

Durante a Primeira República, os positivistas manifestavam-se à aprendizagem de ofícios manufatureiros:

> Logo após a Proclamação da República, ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao "cidadão ministro da guerra" Benjamim Constant um memorial em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro. Ele continha todo um plano, calcado no positivismo de Augusto Comte para incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República", como modelo a ser seguido por todos os empregadores. Propunha medidas como o estabelecimento do salário mínimo, a remuneração adicional em função da produtividade, o descanso semanal, as férias remuneradas, a aposentadoria, a redução da jornada de trabalho para sete horas, as licenças para tratamento de saúde, a regulamentação da aprendizagem de ofícios, e outras (CUNHA, 2000, p. 92).

Essas ideias positivistas, posteriormente, também estarão fortalecidas no governo de Getúlio Vargas, haja vista que:

> Do ponto de vista do ideário, a República nasceu sob a influência e inspiração do Positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional. Com isto, opunha-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização do ensino e em sua gratuidade. Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das humanidades acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão de disciplinas científicas, no currículo escolar, segundo o modelo positivista (SEVERINO, 1994, p. 77).

Ainda no início da República houve “a introdução do ensino graduado [...]. Mas ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento” (RIBEIRO, 1998, p. 85). Nesse período não havia base industrial como elemento pressionador da abertura da escola elementar, então, socialmente, a industrialização representava:

> [...] a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado. O componente representado pela burguesia industrial apresenta pontos de contato com outros setores da classe dominante, não só pelo fato de muitos industriais serem ou terem sido fazendeiros, como também por se colocarem numa relação de dominação no que diz respeito à mão de obra (RIBEIRO, 1998, p. 96).

Nesse processo a luta entre classes é fato social e histórico:

> A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta (MARX; ENGELS, 2004, p. 45).

Assim, a própria industrialização fomentou “choques de interesses econômicos que acabam por atingir, às vezes, a área política” (RIBEIRO, 1998, p. 96). E, com isso, ainda no início da República, a classe dominada, isto é, a operária, já demostrava insatisfação diante de sua realidade.

3.3 A implantação das instituições técnicas federais no Brasil: avanços e retrocessos

A Primeira República (1889–1930) é caracterizada pela política das oligarquias de São Paulo (maior produtor de café) e Minas Gerais (maior produtor de leite), ocorrendo o revezamento de candidatos à presidência entre elas. Foi nessa República

que despontou um pequeno desenvolvimento industrial em São Paulo, fruto da atividade cafeeira. A Primeira Guerra Mundial (1914–1918) também foi fator impulsionador do desenvolvimento industrial acelerado no Brasil, pois após ela "começa a lenta mudança do modelo econômico agrário-exportador. Um surto industrial dá início à nacionalização da economia, com a redução de importações, e faz surgir uma burguesia industrial urbana" (ARANHA, 1996, p.194). Gradativamente, o Brasil avançava nos processos de industrialização e urbanização:

> Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2017, p. 837).

Quanto à Educação, as poucas instituições de ofícios artesanais cedem lugar às escolas. A Educação na Primeira República volta-se para a capacitação da população para atender a demanda de trabalhadores nas indústrias, caracteriza-se, então, por uma Educação Profissional incentivada pelos governos estadual e federal, além de outros colaboradores, como a Igreja Católica, as associações e a elite cafeeira. Os destinatários dessa Educação Profissional, segundo Manfredi (2017, p. 845), "[...] não eram apenas os pobres e os 'desafortunados', mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados". Iniciava-se, então, o processo de qualificação dos trabalhadores livres, uma vez que para recrutar esses trabalhadores, era imprescindível a qualificação profissional.

Apesar de certo tipo de Educação profissional no Brasil datar de séculos, como exposto até aqui neste estudo, foi, no entanto, em 1906 que teve início a implantação do Ensino Técnico no país, por iniciativa de Nilo Peçanha, à época governador do estado do Rio de Janeiro. Por meio do Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, o governador criou quatro escolas profissionais no estado, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As escolas nas três primeiras cidades ficaram responsáveis pelo ensino de ofícios e a quarta escola ficou responsável pela aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009). Quanto a quantidade de escolas, há uma controvérsia, pois Cunha (2000) aponta o número de cinco escolas, sendo a quinta escola na cidade de Resende, no Rio de Janeiro.

No ano de 1909, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil e segue com as implantações de escolas técnicas como resposta às demandas do período, visto que o país passava por grandes mudanças sócio-políticas e econômicas, como a aceleração dos processos de industrialização e de urbanização e a manifestação política dos trabalhadores através de greves nas reivindicações de seus direitos (MANFREDI, 2017). Nesse cenário, os positivistas, os neoliberais e a Igreja Católica entendiam que o ensino profissional seria um levante contra as manifestações dos trabalhadores, mantendo a ordem burguesa:

> Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a "inoculação de ideias exóticas" no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (CUNHA, 2000, p. 94).

Através do Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha cria um quantitativo de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas entre os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909). Quanto a essas escolas:

> [...] formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédio, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguia das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p. 94).

As escolas de artífices tinham a função de elaborar o saber metódico e sistemático para atender a demanda de mão de obra requisitada pelo crescimento industrial no Brasil:

> A finalidade manifestamente educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem

> aprender um ofício em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2000, p. 95).

De acordo com o Decreto n.º 7.566/1909, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas visando auxiliar o proletariado a lutar pela sua existência, preparar os filhos dos operários para o trabalho e para tirá-los da ociosidade que poderia torná-los viciados e criminosos, assim, essas escolas formariam cidadãos úteis à nação, justifica o Decreto. Essas escolas eram para crianças de 10 a 13 anos, pobres e fisicamente saudáveis para o ofício (BRASIL, 1909). Nesse contexto,

> Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 2013a, p. 7).

Na prática, contudo, o que se nota é que a sociedade brasileira precisava formar a massa de trabalhadores para atender a indústria em crescimento no país. Nessa perspectiva, Marx (2014, p. 681) comenta que a indústria moderna “revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro”.

O financiamento público das Escolas de Aprendizes Artífices era inexistente, o Governo tinha responsabilidade em providenciar o espaço físico, porém os custos para as despesas das escolas deveriam vir do que elas arrecadavam com a venda do que era produzido pelos alunos (BRASIL, 1909). Dessa forma, o Estado atendia aos industriais e se mostrava mínimo com a Educação. Percebe-se, portanto, que a política educacional era inexistente. Mais uma vez, as escolas são para o atendimento de interesses da sociedade capitalista, isto é, fornecimento de mão de obra especializada. Na verdade, aqui, capacita-o tão somente para ser operário, para manusear máquinas, para produzir artefatos, para o trabalho material, entretanto:

> [...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das

> propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013a, p. 12).

Este ensino profissional primário e gratuito, formava a força de trabalho e não um cidadão crítico, capaz de analisar as diferentes vertentes do mundo; não era oportunizado aos alunos outros saberes. A camada menos favorecida da sociedade permaneceria nos trabalhos braçais e alienada; não se tinha a visão de que a Educação, “pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013b, p. 12).

Com os avanços das escolas técnicas, no ano de 1927, o Congresso Nacional aprova o projeto de Fidélis Reis, que tinha como proposta a obrigatoriedade do Ensino Profissional em todo o Brasil. Em sequência, com a Revolução de 1930, chegaria ao fim a política das oligarquias e iniciaria, provisoriamente, o Governo Vargas:

> Desta situação se aproveita Getúlio Vargas para se tornar chefe do governo provisório. A fecundidade de debates no início da década arrefece com o golpe do Estado Novo, que dura de 1937 a 1945. [...] O forte controle estatal imprime o crescimento à indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderúrgica (ARANHA, 1996, p. 195).

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Presidente Getúlio Vargas, e, em 1934, foi criada a Superintendência do Ensino Profissional. De acordo com Ribeiro (1998, p. 116), “A Constituição de 1934 [...] dá ênfase à educação, dedicando um capítulo ao assunto”, o capítulo II; é também válido destacar que o Ensino Religioso voltou a fazer parte do currículo escolar nesse período.

O incentivo ao Ensino Médio e ao Ensino Superior do Governo Vargas foi uma resposta ao contexto social da época, isto é, um meio de garantir trabalhadores qualificados para atender ao desenvolvimento econômico do país, como no fortalecimento das indústrias. A terceira Constituição brasileira, a de 1934, assegurava a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público (BRASIL, 1934). Esse fato pode ser considerado o marco inicial da democratização do ensino, mesmo que em sua primeira fase. Cabia à União manter no Distrito Federal o Ensino Secundário e o

complementar deste, o Superior e o Universitário. Havia, pois, atenção aos trabalhadores intelectuais, como destaca o artigo 148 da Constituição:

> Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (BRASIL, 1934, n.p.).

O segundo parágrafo do artigo 157 da Constituição de 1934, além de reservar fundos para a Educação, determina ainda que cabe à União, Estados e Distrito Federal aplicar parte desses fundos em auxílios a alunos necessitados, com o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934). Pela primeira vez na história da Educação brasileira há na Constituição a menção de auxílios educacionais, porém de forma pulverizada e meritocrática.

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas institui o Estado Novo e, em simultâneo, outorga a quarta Constituição brasileira. No período desse governo, houve intensivo e sistemático processo de industrialização:

> Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro (MANFREDI, 2017, p. 1027).

A Constituição Federal de 1937 também teve algo de precursor: foi a primeira a legislar sobre o Ensino Técnico, Profissional e Industrial, contribuindo com a sua oferta para além dos órgãos públicos, como indica o artigo 128 desta Constituição:

> A arte, a *sciencia* e o ensino são livres á iniciativa individual e á de associações ou pessoas collectivas publicas e particulares. É dever do Estado contribuir, directa e indirectamente, para o estimulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artisticas, scientificas e de ensino [*sic*] (BRASIL, 1937, n.p.).

Na Constituição de 1937 o Ensino Profissional é destinado aos pobres, sendo dever do Estado cumprir com a execução e fundação dos institutos profissionalizantes, subsidiando os dos estados, municípios e particulares (BRASIL, 1937). As Escolas de Aprendizes Artífices, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei

n.º 378, foram transformadas em Liceus Profissionais destinados ao Ensino Profissional (BRASIL, 2009).

É também atribuído pelo Estado às indústrias e aos sindicatos a criação, por esses, de escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários, como aponta o artigo 129 na íntegra:

> 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, n.p.).

Outro fato a considerar sobre a Educação na Constituição de 1937 é abordado no artigo 132, que destaca a formação dos jovens com períodos de trabalho no campo e em fábricas, com “disciplina moral e adestramento físico”, objetivando o preparo desse jovem para atender as exigências da economia e a defesa do país (BRASIL, 1937, n.p.). À vista disso, o que se leva a inferir é que o filho do proletário, do trabalhador e do pobre era visto como aquele que precisava ser adestrado para servir à economia, era um produto a ser lapidado visando o lucro e a manutenção da ordem burguesa. Marx (2013, p. 68) já relacionava o lucro com a força de trabalho ao explanar que “Produzir o máximo de mercadorias pelo preço mais baixo, para extrair daí o máximo de lucro, é a tendência irresistível do capitalismo. Naturalmente, ela vem junto com uma exploração crescente da força de trabalho”.

Com a Reforma Capanema, em 1941, o Ensino Profissional passa a ser considerado como Ensino de nível Médio. E, durante o Estado Novo, “o ministro Gustavo Capanema empreende outras reformas de ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino” (ARANHA, 1996, p. 202). Dentre elas, foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073), em 1942, do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244), também em 1942, e do Ensino Comercial, em 1943.

No Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, sancionado por Getúlio Vargas, são estabelecidas as bases para a organização e regime do ensino destinado a preparar profissionais da indústria, das atividades artesanais, dos transportes, das comunicações e da pesca. Era necessário preparar o indivíduo para a sociedade industrial em ascensão (BRASIL, 1942a).

No mesmo ano surge a Educação Profissional em escolas que preparavam o cidadão para o mercado de trabalho em menos tempo. Com o Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, a rede federal de ensino industrial foi organizada sendo incluída no sistema de ensino de país (BRASIL, 1942b). Ainda em 1942, também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado e mantido pela Confederação Nacional da Indústrias, com cursos para aprendizagem, o aperfeiçoamento e a especialização, além de possibilitar a reciclagem do profissional; sobre esse momento e o já bem posterior, em 1946, quando da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Aranha (1996, p. 202) comenta que “A população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontra nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque os alunos são pagos para aprender. Daí o sucesso do empreendimento particular paralelo”.

Na sequência, o Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, instituiu o Ensino Ginasial com quatro anos de duração. Concluída essa etapa, o aluno poderia continuar seus estudos no Ensino Colegial por mais três anos. O Ensino Secundário, formado pela união do Ensino Ginasial e o Colegial, com duração total de sete anos, tinha as seguintes finalidades:

> 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
> 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
> 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942c, n.p.).

O Ensino Secundário novamente serviria como preparação ao Ensino Superior, portanto, almejado pelos pertencentes as classes mais favorecidas; a Educação continuava elitizada. Segundo Aranha (1996, p. 202), o ensino oficial não correspondia ao desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão, uma vez que “As escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferem ‘os cursos de formação’ desprezando os

profissionalizantes". A partir do Decreto-Lei n.º 4.244/1942, contudo, foi assegurado à mulher o direito de frequentar o Ensino Secundário, o que lhe foi negado durante o Império (BRASIL, 1942c). Porém, havia alguns protocolos a serem seguidos, como dispõe o artigo 25 sobre o Ensino Secundário feminino:

> 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
> 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
> 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
> 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942c, n.p.).

Para que ambos, homens e mulheres, pudessem migrar ao Ensino Secundário, além de terem cursado o Ensino Primário, deveriam ser aprovados nos Exames de Admissão (BRASIL, 1942c).

Percebe-se, portanto, nessa sequência de legislações do ano de 1942, que havia o ensino destinado à elite e o voltado para a classe operária, que era a massa trabalhadora do país.

A Segunda República corresponde ao período entre a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, e o Golpe Militar, em 1964. O governo continuaria interferindo na economia, criando vários grupos industriais. Nesse ínterim, Getúlio Vargas "estabelece o monopólio estatal do petróleo com a criação da Petrobrás de acordo com o espírito nacionalista da época" (ARANHA, 1996, p. 195).

Em seguida, veio o governo de Juscelino Kubitschek (JK), entre os anos de 1956 e 1961, com a meta de 50 anos em 5. JK focou fortemente sua atenção à indústria, com investimento maciço na infraestrutura, aplicando 73% do total dos investimentos nacionais na produção de energia e na área de transporte. No entanto, foi nesse governo que, pela primeira vez, a Educação obteve um financiamento de 3,4%, o objetivo era formar profissionais para cumprimento das metas de seu plano de desenvolvimento (RAMOS, 2014). Assim, dos anos de Governo de JK à Ditadura Civil-Militar,

> [...] o Brasil viveu processos políticos intensos em que concepções de sociedade e de projeto de desenvolvimento estiveram francamente em disputa. A formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou

> em outra direção. Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971, quando se instituiu a Lei n 5.692, que, de certa forma, orientou a concepção de educação básica e profissional por mais de duas décadas (RAMOS, 2014, p. 15).

No ano de 1959, JK torna as Escolas Técnicas e Industriais em autarquias que passam a se chamar Escolas Técnicas Federais, totalmente voltadas ao desenvolvimento industrial (RAMOS, 2014).

Em 1948, o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é apresentado pelo Ministro Clemente Mariani, percurso que se estende até 1961, quando é finalmente promulgado sob a Lei n.º 4.024. Como a LDB de 1961 ficou arquivada durante 13 anos, não houve mudanças consideráveis na Educação nesse entremeio, desde o Estado Novo (RAMOS, 2014).

A partir da LDB de 1961, contudo, a lei previa que a Educação nacional seria inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Com a LDB, o Ensino Primário torna-se obrigatório a partir dos sete anos de idade e ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; caso a pessoa responsável pela criança não efetuasse a matrícula escolar da mesma, não poderia exercer função púbica, dentre outros aspectos apontados no artigo 30 da Lei:

> Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.
> Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:
> a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
> b) insuficiência de escolas;
> c) matrícula encerrada;
> d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, n.p.).

Com a LDB 4.024 de 1961 fica explícito que a Educação não abrangia toda a população, apesar de ser obrigatória. O Ensino Médio corresponderia ao prosseguimento do Ensino Primário e seria ministrado em dois ciclos: ginasial e colegial. Para ingressar no curso ginasial, o aluno deveria ter no mínimo onze anos de idade no decorrer do ano letivo e ser aprovado em exame de admissão. Quanto a duração dos cursos: o ginasial em quatro séries anuais e o colegial em três séries anuais. O Ensino Técnico abrangeria os cursos: industrial, agrícola e comercial. Quanto às escolas de Ensino Médio ou Superior, ambas poderiam cobrar anuidade

pela oferta do ensino através de anuidades sendo os recursos executados pela fundação, ficando esta responsável por prestar contas ao perante o tribunal de contas (BRASIL, 1961). Com isso o governo se eximia de sua responsabilidade integral com o financiamento da educação.

Durante esse período, a assistência social escolar ficou baseada em atendimento com o sistema de ensino e em parcerias com outros órgãos; o Estado não se comprometia, como apontam os artigos 90 e 91:

> 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, n.p.).

Já após a instauração da Ditadura Militar, em 11 de agosto de 1971 é decretada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a Lei n.º 5.692, a qual fixava diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e tornava compulsório o Ensino Técnico e Profissional ao currículo do 2.º grau. Juntos, o curso primário mais o antigo ginásio corresponderia ao ensino de 1.º grau; e o colegial se tornaria o 2.º grau (BRASIL, 1971). Finda aqui os exames de admissão que vigoravam desde 1931, e, com isso, ocorre um crescimento expressivo no número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais e o aumento do número de cursos, pois se fazia urgente a formação de técnicos para atender ao mercado:

> Com uma política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira, de tal modo que em 1971; se configurou um projeto ainda mais ousado, tal como a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Também esse projeto recebeu apoio internacional, pois se iniciou com um Contrato de Empréstimo Internacional (n. 755/BR) na forma do PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), elaborado por comissões das quais participavam brasileiros e americanos (RAMOS, 2014, p. 30).

O Ensino Técnico e Profissional era uma exigência nacional e internacional. Por isso, para ocorrer o desenvolvimento em vários setores da economia, houve o investimento de capital estrangeiro:

> As necessidades imediatas de capital eram grandes não só pela crise econômica atravessada durante o governo anterior, como pelo fato de a indústria estar passando para a segunda fase do processo de substituição de importações, que não se caracterizava pela instalação da indústria leve de consumo e sim pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, consequentemente, requeria capitais mais elevados (RIBEIRO, 1998, p. 153).

Além de trazer uma orientação liberal tecnicista, pois tornava o ensino mais acessível à camada menos prestigiada da população, a LDB de 1971 assegurava o Ensino Supletivo para aqueles que não puderam iniciar ou concluir seus estudos no Ensino Regular. Para o corpo docente, havia uma formação mínima exigida, desde a habilitação específica de 2.º grau para ministrar aulas de 1.ª a 4.ª séries do 1.º grau até a licenciatura plena para todo o ensino de 1.º e 2.º graus. Essa reorganização da rede escolar proposta pela Lei n.º 5.692/1971:

> [...] enfatizou a importância dos especialistas, situando o corpo docente na condição de executores dos planos e programas formulados pelos técnicos e por eles supervisionados. Assim, segundo os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzidos na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, tendeu-se a objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações [...] responsáveis por uma carga elevada de horas-aula e operando com baixos salários (SAVIANI, 2013b, p. 104).

O excesso de horas trabalhadas comentado por Saviani (2013b) é o reflexo do sistema capitalista, uma vez que o capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho, o que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho, como aborda Marx na obra *O capital* (2013, p. 428). Além de sobrecarregados com horas-aula a cumprir, após a LDB de 1971 os professores não tinham salários atrativos. A desvalorização profissional e a falta de formação docente contribuíram para que essa mão de obra se tornasse escassa por longos períodos na história da Educação brasileira (SAVIANI, 2013b).

A compulsoriedade da Educação profissionalizante no 2.º grau foi revogada pela Lei n.º 7.044/1982, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), visto que essa obrigatoriedade não foi convencionada entre a burguesia. No período, entre os anos de 1978 e 1994, inicia-se de forma gradativa a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), primeiro com a Lei n.º 6.545/1978, depois com a Lei n.º 8.948/1994, com isso as

formações técnicas receberam mais uma atribuição: a de formar engenheiros de operação e tecnólogos. No ano 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET foi retomado (RAMOS, 2017).

Com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda hoje em vigor, amplia-se o acesso à Educação e norteia-se o trabalho das instituições de ensino. No entanto, a solicitação da comunidade civil, que vinha debatendo a reformulação do documento desde 1988, com a nova Constituição, não foi contemplada no documento (SAVIANI, 2013b).

Na LBD de 1996, a Educação Profissional recebeu uma nova configuração, o que lhe foi conferido em um capítulo separado da Educação Básica, o capítulo III, do Título V, porém ainda com muitas lacunas e sem respostas para alguns questionamentos. Como bem define Saviani (2011, p. 246), “esse capítulo parece mais uma carta de intenções que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Destaca-se também que o artigo 39 da LDB de 1996 apresenta a Educação Profissional restrita ao mercado de trabalho, distanciando a Educação profissionalizante da Educação politécnica (RAMOS, 2017). A LDB legisla que: “A Educação Profissional Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a **vida produtiva**” (BRASIL, 1996, n.p. Grifo nosso).

Mesmo diante desse contexto, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas Federais buscavam unir formação geral com formação profissional, dando ao aluno um ensino de qualidade que o preparasse para o mundo do trabalho, além de conduzir muitos deles ao Ensino Superior.

Porém, Kuenzer (1997 p.133) destaca que, nesse momento, o ensino de qualidade que conduzia ao Ensino Superior vinha sendo oportunizado à classe média, e não aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que estes:

> [...] em sua maioria já estão excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que o concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das Escolas Técnicas e Cefet’s tem sido a classe média, que nelas encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite o acesso ao ensino superior [...]

O objetivo do Governo era atender ao mercado de trabalho, e não conduzir a classe trabalhadora ao Ensino Superior. Assim, em 1997, o Governo FHC promulga o

Decreto n.º 2.208, o qual altera a LDB do ano anterior. Nele o artigo 5.º legisla a separação do Ensino Médio e da Educação Profissional, voltando à dualidade ensino profissional *versus* propedêutico. Esse Decreto também intensifica a desvalorização dos professores, destacada pelo conteúdo do artigo 9.º, que estabelece a experiência profissional como critério principal de seleção dos professores para ministração das disciplinas técnicas. Ademais, também estabelece a organização curricular do Ensino Médio em competências. Sobre esse rearranjo, Ramos (2017, p. 34-35) destaca que:

> Apesar de os currículos não contemplarem, plenamente, o estudo das Ciências Humanas e Sociais, devido a ênfase da carga horaria na formação técnica, as experiências, vividas pelos estudantes, nessas Instituições, lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada. O percurso, para o ensino superior de seus estudantes, tornou-se frequente em áreas correlatas a sua formação técnica ou mesmo em outras. Isso não era tolerável pelos conservadores, de tal modo que, após a aprovação da Lei no 9.394/1996, na qual se perdeu a perspectiva da educação politécnica, como a concepção de organizar a Educação Básica, o Decreto no 2.208/1997 impôs a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, assim como a organização curricular baseada em competências.

Saviani (2016, p. 155) trata com detalhes o Decreto n.º 2.208/1997 em seu estudo e argumenta sobre a verdadeira intenção do Governo FHC com a promulgação do Decreto:

> [...] o cerne da política educacional do Governo FHC relativamente à educação profissional foi a separação entre o ensino profissional e ensino técnico. Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos de ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a "dualidade de sistemas" própria das reformas Capanema da década de 1940 [...]. Ora, é a essa dualidade que se retorna com o decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

A Educação Profissional, portanto, passa por um retrocesso em sua política durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e no encalço de compreender melhor a lógica dessas mudanças retrógradas, Saviani (2016) recorre à Kuenzer (1997) e, com base na autora, lista como razão dessa mudança:

> a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
> b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
> c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;

> d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores;
> e) fomento à iniciativa privada propriamente dita (SAVIANI, 2016, p. 155).

Com o Decreto n.º 2.208/1997 fica evidente a quem serve a Educação pública e o seu financiamento no Brasil. E mais uma vez a classe trabalhadora permanece em um ciclo de exclusão. Apenas em 2004, no então Governo Lula, é promulgado o Decreto n.º 5.154 (em 23 de julho de 2004), que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, revogando o Decreto n.º 2.208/1997. Com o Decreto n.º 5.154/2004, o Governo retoma a articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, como expresso no artigo 40, o qual também especifica e define as formas dessa articulação, ou seja, as modalidades de Ensino Técnico:

> **§ 1.º** A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> **I** - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> **II** - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
> **a)** na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> **b)** em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
> **c**) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
> **III** - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio [*sic*] (BRASIL, 2004, n.p. Grifo nosso).

Quanto à articulação dos ensinos, Ramos (2017) apresenta a importância de uma concepção de Ensino Médio integrado, modalidade objeto desse estudo, que supere as marcas economicista e tecnicista, buscando uma formação omnilateral do estudante:

> [...] a concepção de ensino médio integrado que fundamentou o Decreto nº 5.154/2004, elaborada teoricamente nos termos aqui expostos, e que orientou a discussão com muitas instituições e sistemas de ensino visando a sua implementação, tomou o aspecto virtuoso daquela experiência como ponto de partida, porém, visando à superação de suas marcas economicista e tecnicista, em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana (RAMOS, 2017, p. 40).

O que se destaca também no Decreto n.º 5.154/2004 é o investimento na manutenção predial e contratação de mais professores. Não obstante, as mudanças e o investimento ainda não foram capazes de promover o acesso ao ensino tecnológico por parte da classe trabalhadora no período, sendo reduzido o número de estudantes dessa faixa social. O acréscimo no acesso da classe trabalhadora à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocorreu somente em 2005, com a promulgação da Lei n.º 11.195 — I Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica — a qual previu a expansão com a implementação de 42 unidades de ensino, sendo de 5 (cinco) Escolas Técnicas Federais, 4 (quatro) Escolas Agrotécnicas Federais e 33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas aos CEFETs. No entanto, muitas delas só foram implementadas em 2007:

> Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2018, n.p.).

Em 2007, no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, a EPT alcança mais um avanço através da promulgação do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, o qual “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação e tecnologia”, para fins de construção” dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, legislando sobre a integração dessas instituições (BRASIL, 2007a, n.p.). Essa medida foi a segunda fase do processo de expansão das Instituições Federais de EPT, que, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), teve como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas Instituições Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 2018).

O Decreto n.º 6.095/2007 foi também uma medida percursora na implantação dos IFs, já que no ano seguinte, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs foram implementados, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008).

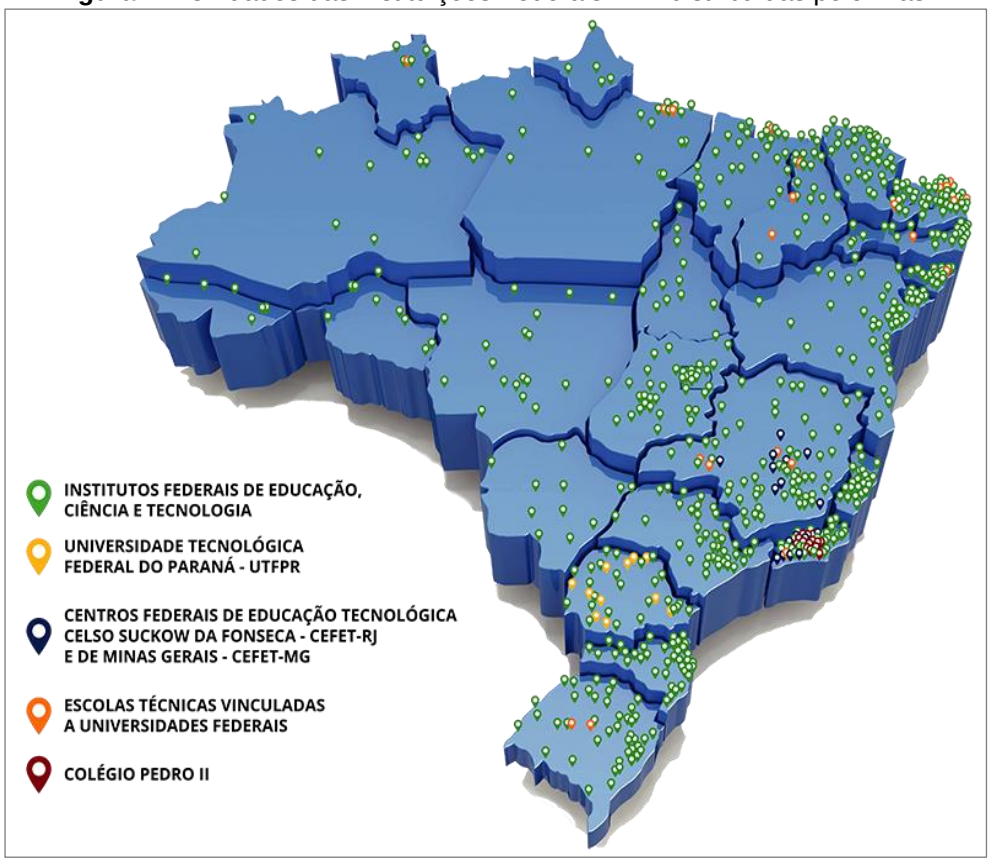
Segundo dados do Ministério da Educação e da Setec, até o final de 2008 a Rede Federal de Educação era composta por 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFET com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas, 32 Escolas vinculadas, 01 Universidade Tecnológica Federal e 01 Escola Técnica Federal. A partir da Lei n.º

11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa a ser formada por 38 Institutos Federais, 02 CEFET, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2018).

A terceira fase do projeto de expansão das Instituições Federais se deu em 2011, estabelecendo um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014. Como resultado desse projeto, a expansão e interiorização das Instituições Federais partiu, em 2006, de 144 unidades para, em 2018, a 659 unidades em todo país (BRASIL, 2018). Já em 2019 são mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 CEFET, à UTFPR, e 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2019a).

A expansão dos IFs abrange todo território nacional, o que deixou a Educação Técnica mais acessível à população das regiões mais distantes dos grandes centros. A distribuição territorial dessa expansão é ilustrada na Figura 4.

Figura 4 – Unidades das Instituições Federais EPT distribuídas pelo Brasil



Fonte: BRASIL (2019a, n.p.)

Para finalizar essa explanação sobre a Educação Técnica, cita-se a recente contrarreforma do Ensino Médio, no Governo Temer, Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ramos (2017, p. 32) a descreve como aquela “que recupera as piores medidas de reformas anteriores”. Quanto a isso, o que se requer dos envolvidos com a Educação Profissional é a compreensão do verdadeiro sentido dessa Educação para o enfrentamento aos descaminhos a ela provocados pelo Governo com seus interesses capitalistas:

> Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. [...] o projeto unitário de educação profissional não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social (RAMOS, 2014, p. 91).

E, por fim, como importância para esse estudo, destaca-se que, com a expansão das instituições federais técnicas, os IFES foram inclusos na política de assistência estudantil, instaurada via Decreto n.º 7.234/2010, o já mencionado Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Para a execução desse programa, os IFs, objetivando o melhor acesso dos estudantes ao programa, possuem em cada um de seus *campi* uma equipe multiprofissional, e, dentre esses profissionais, está o assistente social, agente público cujo rol de competências está o planejamento e execução de políticas públicas, como é o caso do IFRO *Campus* Guajará-Mirim. À vista disso, compreendendo a importância da atuação do profissional do Serviço Social na política de Educação, a próxima seção abordará o Serviço Social na Política de Educação.

4 O SERVIÇO SOCIAL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, dada a importância da Política de Assistência Estudantil (PAE) inserida na Política de Educação, apresenta-se o Serviço Social como profissão regulamentada pela Lei n.º 8662, de 7 de junho de 1993 (BRASIL, 1993); sendo o assistente social um profissional que, inserido na Política de Educação, tem sua atuação mais frequentemente na PAE, junto a uma equipe multiprofissional, visando o acesso, a permanência e o êxito do educando.

A Constituição de 1988, em seu texto, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entretanto, na prática escolar esse direito não chega a todas as pessoas (BRASIL, 1988). A estrutura da Educação brasileira sempre se apresentou frágil, mas, buscando o fortalecimento da Educação, os debates sobre o tema foram se estruturando e intensificando por pensadores e pesquisadores da Educação, tanto pelo Governo quanto pela sociedade civil, em que se destaca a participação da classe estudantil (SAVIANI, 2011).

Tais debates deram origem a várias conquistas, iniciando ou possibilitando o acesso às classes menos favorecidas aos vários níveis de ensino. Quanto ao Ensino Superior, houve uma expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil no período de 1928–1985, intensificando-se nas décadas de 1950 a 1970, período em que se criaram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em todo o território brasileiro, além de universidades estaduais, municipais e particulares, como já abordado anteriormente. Esse cenário possibilitou o ingresso no Ensino Superior de estudantes procedentes de escolas públicas, ampliando, dessa forma, o número de matrículas (SAVIANI, 2011).

Nesse percurso, entretanto, compreendeu-se que apenas ter acesso à Educação não é o suficiente, esse estudante que ingressa na instituição pública de Ensino Superior precisava permanecer e ter êxito; com isso surgiram novas reflexões, diálogos e debates, culminando no Plano Nacional de Assistência Estudantil. Além de debates e embates, esse documento foi subsidiado por pesquisas do perfil socioeconômico e cultural de estudantes de graduação das IFES, realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (SAVIANI, 2011).

Por conseguinte, em 2010, foi criado o PNAES, regulamentado através do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, visando o sucesso do estudante em sua vida acadêmica e a diminuição das desigualdades (BRASIL, 2010). Essa luta visava a garantia da escolarização ao nível de Ensino Superior aos estudantes pobres, que devido as suas condições materiais não tinham meios para a permanência e êxito acadêmico.

Como se vem apresentando nesta pesquisa, a Educação tem sua história marcada por uma política desigual e classista. Uma Educação que é excludente, a qual de diversas formas mantém a classe trabalhadora afastada de uma Educação emancipatória. No entanto, a Educação, segundo a Constituição Federal de 1988, é um direito social (BRASIL, 1988; RAMOS, 2017).

Sendo a Educação uma política pública e um direito social, ela se determina por uma correlação de forças sócio-políticas entre sujeitos sociais e suas demandas societárias e o poder político hegemônico através das lutas sociais. Como afirma Faleiros (2004, p. 35), “As políticas sociais se desenvolvem em articulação com a inclusão, a reprodução e a exclusão da mão-de-obra no processo produtivo e com as lutas sociais”.

É nesse contexto de luta de classes, buscando a garantia de direitos, que se insere o Serviço Social, visto que as políticas sociais são historicamente o principal campo de atuação do assistente social que visa, em sua atuação, o acesso, a permanência e o êxito de estudantes, assim como ser engajado na luta pela garantia de uma Educação pública, gratuita e de qualidade. A partir desse olhar, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) têm como uma de suas prioridades a inserção do assistente social na sua política de assistência estudantil, o que se legitima com a inclusão de pelo menos um profissional da área em cada um de seus *campi.*

4.1 O movimento do Serviço Social na implantação de Políticas Públicas de Educação

Em seu início o Serviço Social no Brasil era ligado à Igreja e tinha como cenário a formação religiosa, cujo principal objetivo era dinamizar e apresentar o apostolado social da Igreja. Esse serviço se mantinha tendo como condutoras das ações as damas abastadas da sociedade, isto é, senhoras beneméritas que desenvolviam

ações solidárias às classes subalternas e às famílias dos trabalhadores fabris (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

No final da década de 1930, contudo, desencadeou-se no Brasil o processo de industrialização e urbanização. É nesse contexto que surgem as primeiras escolas de Serviço Social. Posteriormente, nas décadas de 1940 e 1950, houve o reconhecimento da importância da profissão, regulamentada em 1957 com a Lei n.º 3.252 (CFESS, 2021a).

Em meados dos anos de 1940, tem início o processo de criação do mercado nacional de trabalho para os assistentes sociais, momento em que se desenvolviam e expandiam as instituições sociais implementadas pelo Estado Novo. Segundo Iamamoto e Carvalho (2006, p. 190), “Os relatos existentes sobre as tarefas desenvolvidas pelos primeiros Assistentes Sociais no Brasil, nesse período, demonstram uma atuação doutrinária e eminentemente assistencial”.

O mercado de trabalho para os assistentes sociais se expande nos anos 1950 e início dos anos 1960 com a intensa industrialização no país, nesse processo o Estado se torna o maior empregador dos profissionais do Serviço Social:

> A consolidação do mercado Nacional de trabalho para os assistentes sociais, como variável das modificações ocorridas durante o ciclo autocrático burguês, não derivou apenas da reorganização do Estado – que, ao que tudo indica, permaneceu e mantém-se ainda hoje o principal empregador desses profissionais (NETTO, 2015, p.160. Grifo do autor).

Não obstante, o mercado privado também passa a contratar esse profissional devido ao crescimento industrial à época, mas também por questões sociopolíticas, já que a força de trabalho desse profissional era utilizada pela indústria a fim de manter a vigilância e o controle da sua mão de obra (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

Contudo, “Acompanhando as transformações da sociedade brasileira, a profissão passou por mudanças”, e a regulamentação da atuação do profissional do Serviço Social, ocorrida em 1957 com a Lei n.º 3.252, é revista em 1993, resultando na Lei n.º 8.662 (CFESS, 2021a, n.p.). Ainda em 1993, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) instituiu um novo Código de Ética, “expressando o projeto profissional contemporâneo comprometido com a democracia e com o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos”, orientado “pelos princípios e direitos firmados na Constituição de 1988 e na legislação complementar referente às políticas sociais e

aos direitos da população", estabelecendo que não pode haver "qualquer tipo de discriminação no atendimento profissional" (CFESS, 2021a, n.p.).

De acordo com CFESS (2021a, n.p.), são assistentes sociais aqueles "profissionais que cursaram graduação em Serviço Social (reconhecida pelo Ministério da Educação) e possuem registro no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) do estado em que trabalham". E, dentre suas muitas funções, os/as assistentes sociais:

> [...] analisam, elaboram, coordenam e executam planos, programas e projetos para viabilizar os direitos da população e seu acesso às políticas sociais, como a saúde, a educação, a previdência social, a habitação, a assistência social e a cultura. Analisam as condições de vida da população e orientam as pessoas ou grupos sobre como ter informações, acessar direitos e serviços para atender às suas necessidades sociais CFESS (2021a, n.p.).

No ambiente educacional, as expressões da questão social estão presentes em suas mais distintas formas, exigindo do Serviço Social proposições estratégicas para contribuir com a garantia da Educação como um direito social, preconizado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6.º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte [...]" (BRASIL, 1988, n.p.).

O Serviço Social, em seu projeto profissional hegemônico, defende uma Educação integral, formadora de cidadãos críticos que compreendam e sejam capazes de analisar as relações sociais em que estão envolvidos, apresentando uma reflexão crítica sobre as relações capitalistas que os engendram no processo de exploração do trabalho pela sociedade capitalista. Uma Educação, então, que vise uma formação para o mundo social e do trabalho, que seja:

> [...] entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. Para a pedagogia histórico-crítica a finalidade da educação é **promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos** visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem (SAVIANI, 2013b, p. 6. Grifo nosso).

Por conseguinte, compreendendo a função social da Educação no processo de reprodução social, o trabalho é considerado uma atividade social do sujeito, o qual, enquanto indivíduo social executor das atividades laborais, requer que o vejam em suas especificidades econômicas, socioculturais e políticas (IAMAMOTO, 2015).

A partir dessa perspectiva, a atuação do Conselho da categoria, orientada pela Política Nacional de Fiscalização, se divide em dois eixos: um que visa a defesa e a valorização do profissional; outro ligado:

> [...] às lutas da classe trabalhadora em defesa da ampliação e universalização dos direitos e das políticas públicas, da socialização da política, do fortalecimento dos movimentos sociais e da participação em espaços estratégicos de democracia participativa (CFESS, 2021b, n.p.).

Para a atuação do profissional assistente social foram constituídas comissões de trabalho visando a articulação e o desenvolvimento de práticas orientadas pelos princípios e valores do Projeto Ético Político Profissional. Entre essas comissões está a Comissão de Seguridade Social a qual:

> Defende a intervenção qualificada e crítica dos/as assistentes sociais como trabalhadores/as que atuam em todas as políticas sociais e em diversos campos sócio-ocupacionais, formulando respostas às múltiplas expressões da questão social que constituem objeto de trabalho profissional. Reafirma a postura contundente de defesa dos direitos e de políticas sociais públicas universais, com ênfase na concepção de um amplo padrão de seguridade social, universal, redistributivo e de responsabilidade estatal e fortalecimento das políticas de trabalho e emprego, habitação e educação, na perspectiva de estabelecimento de um padrão universal de direitos e políticas públicas (CFESS, 2021b, n.p.).

Dessa forma, a Educação é campo sócio-ocupacional do assistente social, assim como a reafirmação desta como direito social, garantida a sua ampliação e a sua universalização. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) formam um conjunto que busca reafirmar a importância da atuação do Serviço Social no âmbito educacional. Com esse propósito, busca a efetivação do projeto ético-político do Serviço Social na política de Educação e a luta por uma Educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade. Garantindo, nesse ínterim, a universalização da Educação e contribuindo para que o estudante além de ter acesso à Educação, seja amparado em seus direitos para a materialização desta de forma plena (CFESS, 2021b).

A exemplo disso, no ano 2000, iniciou-se a luta pela inserção do Serviço Social nas escolas públicas, sob o Projeto de Lei n.º 3.688/2000. Buscando a afirmação da relevância dessa luta e a conquista desse direito, forma-se o grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação e, então, constitui-se um Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação (CFESS, 2013). Como resultado das lutas nos campos da

Educação e Serviço Social, depois de quase 20 anos, o Projeto de Lei foi transformado na Lei nº 13.935, em 11 de dezembro de 2019, dispondo sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2019b).

Visando orientar os sistemas educacionais da federação, estados e municípios, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) elaboraram um manual como subsídio para a implementação da Lei n.º 13.935/2019, trazendo orientações sobre a seleção e a contratação dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social, bem como orientações de atuação desses profissionais (CFP; CFESS, 2021). Esse manual é a continuação da luta dessas categorias, pois a Lei n.º 13.935/2019 não traz em seu texto orientações pormenorizadas para sua implementação, fato que poderá trazer um desajuste na execução da lei nas instituições de ensino pelo país.

Antes da aprovação da proposta em lei, a conquista da atuação do assistente social na Educação apresentou muitos percalços, dentre os quais destaca-se o recente Veto n.º 37/2019, do então presidente Jair Messias Bolsonaro, ao Projeto de Lei n.º 3.688/2000, suscitando uma mobilização do CFESS e do CFP para derrubar esse veto no Congresso Nacional. Os conselhos de Serviço Social e de Psicologia elaboraram um documento assinado por 73 instituições reforçando a importância desse serviço para a rede pública de ensino, objetivando o acesso, a permanência e o êxito de estudantes nas escolas, em prol de garantir o direito de crianças e adolescentes à Educação (CFESS, 2019). Evidencia-se com isso, a importância dos movimentos sociais para reafirmação política da classe trabalhadora na concretização de sua identidade coletiva na conquista de direitos. Como declara Gohn (2000, p. 44), os movimentos sociais são sempre:

> [...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. [...] As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum.

Com essa visão e consoante com o projeto ético-político da categoria, o profissional do Serviço Social se alia aos movimentos sociais em busca da defesa e conquista da concretização dos direitos sociais através das políticas públicas de habitação, de saúde, de Educação, de assistência social, dentre outras (CFESS, 2012).

No que concerne à Política de Educação como uma bandeira de luta do Serviço Social, defende-se: uma Educação pública, gratuita, laica e de qualidade e democraticamente em todos os níveis; uma gestão democrática da Educação, com participação de toda a comunidade escolar; a garantia efetiva do financiamento público para a Educação pública; a ampliação do quadro de trabalhadores/as nas políticas sociais por concurso público; e o posicionamento contrário à terceirização do trabalho (CFESS, 2018).

No atual momento de ofensiva neoliberal, o Serviço Social vem se posicionando na defesa do trabalho, da seguridade social e das mais variadas lutas sociais, buscando a conquista e garantia dos direitos sociais tão atacados cotidianamente pelo projeto político neoliberal. Gohn (1997 p. 171), analisando os movimentos sociais, afirma que “sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural”. E é nessa luta que o assistente social se une a outras categorias pela ampliação e implementação dos direitos sociais. A esse respeito se faz relevante e necessária a renovação da área do Serviço Social no Brasil e seus desafios contemporâneos:

> Importa reforçar alianças com outros profissionais, com entidades de representação coletivas, com fóruns de representação de políticas, de articulação de trabalhadores e movimentos sociais, de modo que suas necessidades e interesses possam adquirir visibilidade e ser reconhecidos na cena pública. “Não soltar a mão de ninguém” para preservar a força de nossa resistência coletiva. Ela é potenciada na aproximação às lutas dos trabalhadores e movimentos sociais na defesa dos direitos, interesses e projetos societários das classes subalternas, expressando suas necessidades e aspirações na cena pública. Esses tempos adversos exigem dos assistentes sociais recriar seu trabalho considerando tanto sua contribuição na reprodução material dos sujeitos, expressa na prestação de serviços sociais de qualidade a partir de políticas públicas, quanto sua dimensão educativa que incide na cultura das classes subalternas: nas maneiras de ver, viver e sentir a vida, fortalecendo a dimensão coletiva das lutas sociais (IAMAMOTO, 2019, p. 457).

Seguindo o estudo, serão abordados o papel e a importância do assistente social nas instituições de ensino, sendo este profissional inserido na divisão social e técnica do trabalho, tendo o campo educacional como um espaço sócio-ocupacional, sendo a Educação um direito social.

4.2 O papel e a importância do assistente social nas instituições de ensino

Em pesquisa realizada pelo CFESS, no ano de 2005, o Estado constitui o maior empregador do profissional do Serviço Social, com 80% da categoria inserida nas instituições públicas, destacando-se como espaços sócio-ocupacionais que mais absorvem esses profissionais primeiro a saúde, depois a assistência social, seguida da previdência social. Ou seja, as áreas em que mais se inserem os profissionais do Serviço Social são as que formam o tripé da seguridade social (CFESS, 2020).

O assistente social, entretanto, vem ocupando os mais variados espaços tanto de âmbito público quanto privado, apresentando destaque em sua atuação com pessoas em vulnerabilidade social, considerando ser o Brasil um país com alto índice de desigualdade. O Brasil apresenta, por exemplo, o índice de 53,9 no coeficiente de GINI[2]; e, de acordo com levantamento de dados feito pelo Banco Mundial, ilustrado na Figura 5, o Brasil é o nono país mais desigual do mundo, ficando atrás apenas de Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul (IBGE, 2020).

[2]"O coeficiente de Gini mede o grau de concentração de renda de uma região, unidade administrativa ou país. Quanto mais próximo de 1, mais concentrada é a renda medida; quando mais próximo de zero, mais bem distribuída é essa renda. O coeficiente foi construído por Corrado Gini (1884-1965), italiano, formado na Universidade de Bolonha em Ciência Social e Estatística" (SENADO FEDERAL, 2021, n.p.).

Figura 5 – Desigualdade Social no ano de 2020

Ranking	Países selecionados, por desigualdade de rendimentos						
	Menores desigualdades			*Ranking*	Maiores desigualdades		
	Países	Ano de refe-rência	Índice de Gini		Países	Ano de refe-rência	Índice de Gini
1	Eslovênia	2017	0,242	155	Botsuana	2015	0,533
2	República Tcheca	2017	0,249	**156**	**Brasil**	**2018**	**0,539**
3	Bielorússia	2018	0,252	157	Moçambique	2014	0,540
4	Eslováquia	2016	0,252	158	Suazilândia	2016	0,546
5	Moldávia	2018	0,257	159	República Centro-Africana	2008	0,562
6	Ucrânia	2018	0,261	160	São Tomé e Príncipe	2017	0,563
7	Azerbaijão	2005	0,266	161	Zâmbia	2015	0,571
8	Islândia	2015	0,268	162	Suriname	1999	0,576
9	Noruega	2017	0,270	163	Namíbia	2015	0,591
10	Bélgica	2017	0,274	164	África do Sul	2014	0,630

Fonte: IBGE (2020, p. 52).

É nesse contexto de desigualdade e exclusão que se insere o assistente social na Política de Educação. Em seu início, atuando como força de trabalho diretamente aos mandos do capital e da hegemonia da classe burguesa, contribuindo com as relações sociais capitalistas. Posteriormente, livre das amarras da alienação, a categoria transporta sua prática profissional a outra dimensão, “onde a busca fundamental passava a ser a produção de novas relações sociais, a superação da sociedade capitalista” (MARTINELLI, 2011, p. 151). Esse momento, para Iamamoto (2015, p. 49), exige “um profissional qualificado, que reforce e amplie a sua competência crítica, não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade”. Um profissional capaz de compreender e analisar os processos sociais em suas dimensões macroscópicas, assim como nas ações cotidianas, que seja compreensível à realidade e agente de mudança da e na história.

Diante dessa propositura do fazer profissional do Serviço Social, busca-se compreender o trabalho do assistente social no âmbito público, na Política de Educação, como seu espaço sócio-ocupacional. A princípio, a questão social da categoria, visto ser ela a matéria-prima do Serviço Social, a qual possui relevante importância no processo da reprodução das relações, podendo ser definida como:

> [...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação

> dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2015, p. 27).

As expressões da questão social se fazem presentes em suas múltiplas formas no ambiente escolar, reconhecer esse fenômeno como matéria-prima de sua atuação é imprescindível ao assistente social, de modo a tornar-se sujeito de suas ações, dado que “o desconhecimento da matéria-prima de seu trabalho contribui para que o profissional deixe de ser sujeito de suas ações e consciente dos efeitos que elas possam provocar nos processos sociais” (IAMAMOTO, (2015, p.101). Portanto, é sobre as múltiplas expressões da questão social que o assistente social se debruça em sua atuação e, especialmente no atual contexto pandêmico do Novo Coronavírus[3], essas expressões da questão social, nas suas mais distintas formas, têm destaque.

Segundo o relatório da UNICEF (2021) intitulado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, no ano de 2019 quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola, com destaque para as crianças de 04 e 05 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. No ano de 2020, esse número subiu para 5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à Educação. As mais atingidas foram as crianças entre 06 e 10 anos, com um índice de 40% dessa faixa etária fora da escola. Outro aspecto que o relatório mostra é que essa exclusão atinge com maior intensidade estudantes em vulnerabilidades socioeconômicas, pois a cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 06 eram de família com renda *per capita* de até ½ salário mínimo. Destacam-se nos altos índices de exclusão, estudantes moradores das áreas rurais, das regiões norte e nordeste, como também estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Os dados acima revelam, portanto, que, diante do cenário de pandemia, os que mais são atingidos pela exclusão social são as crianças e jovens pobres, pretas, pardas e indígenas. Como aponta Antunes (2020, p. 30):

[3]O primeiro caso do novo coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019. Desde então, casos começaram a se espalhar rapidamente, primeiro pelo continente asiático, depois por outros países. Em fevereiro de 2020 a transmissão de COVID-19, nome dado à doença infecciosa causada pelo SARS-CoV2, no Irã e na Itália, chamaram a atenção pelo crescimento rápido de novos casos e mortes, fazendo com que o Ministério da Saúde brasileiro alterasse a definição de caso suspeito para incluir pacientes que estiveram em outros países. Ainda em fevereiro, o primeiro caso foi identificado no Brasil, em São Paulo, e a primeira morte confirmada no mês seguinte. Em março, a Organização Mundial da Saúde definiu o surto da doença como pandemia (BARRETO, 2020; OPAS, 2021).

> [...] o capital vem realizando vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia. Uma vez mais, então, os capitais pretendem transferir o ônus da crise à classe trabalhadora que, além de ser a única que não tem a menor responsabilidade por esta tragédia humana, é a que mais sofre, mais padece e mais perece.

E o assistente social, como interventor nessa situação, não a interpreta apenas através dos números que se apresentam, mas busca, nesse contexto, compreender as expressões da questão social presentes nesses índices, compreendendo o estudante como um sujeito histórico e socialmente contraditório.

A Educação, como um direito social, conforme a Constituição Federal de 1988, traz evidente que o trabalho do assistente social envolve ações que atendam às demandas materiais e socioculturais do estudante (BRASIL, 1988). E, para atendê-las, o fazer profissional vai além do segmento estudantil, abrangendo também ações com as famílias, professores, gestores educacionais e um trabalho de parceria com as redes socioassistenciais; portanto, o seu fazer é coletivo. Ações coletivas assegurarão a qualidade na Educação. O coletivo fará com que a ação ganhe força, pois as mudanças virão através de um processo de luta por uma cidadania plena, resultando na emancipação da classe trabalhadora e, dessa forma, assegurando a qualidade no âmbito da Educação. Igual posicionamento tem o CFESS ao afirmar que:

> [...] os trabalhos interdisciplinares, interinstitucionais, intersetoriais contribuem para a qualidade da educação, na dimensão apresentada, na medida em que eles convirjam em uma construção coletiva, profissional e política, distinta das formulações abstratas em torno da democracia e da cidadania que impregnam não só o campo educacional (CFESS, 2013, p. 46).

As expressões da questão social se apresentam na vida dos estudantes e se reproduzem no cotidiano escolar das mais variadas formas, como na precarização do trabalho, denominada por Antunes (2020, p. 30) como “a *uberização* do trabalho”, que tem sido crucial para desencadear várias outras expressões da questão social, tais como a fome, a miséria, o empobrecimento, os conflitos familiares, a falta de moradia, a negação dos direitos sociais e trabalhistas, dentre outras.

É nesse contexto que o assistente social está inserido, e sendo agente corresponsável pela compreensão desse fenômeno, deve apresentar-se propositivo, buscando a materialização dos direitos da classe trabalhadora. Corresponsável no sentido de que, como profissional, não é o único responsável por compreender e pelo fazer diante dessas demandas, mas parte de um todo envolvido nesse processo. E

propositivo porque, de acordo com Iamamoto (2015), o assistente social, diante das expressões da questão social, deve evitar uma atuação messiânica ou fatalista[4], mas compreender que há um conjunto de agentes responsáveis pela implementação das políticas públicas da qual faz parte. E, sobre os desafios da categoria:

> Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo (IAMAMOTO, 2015, p. 20).

Importante salientar que a política de Educação faz parte dos processos societários, e o assistente social inserido nesse campo sócio-ocupacional é um ator que contribui na "construção de ações intersetoriais necessárias à afirmação da educação como direito social" (CFESS, 2013, p. 51).

Com isso, compreende-se a importância da atuação do assistente social em movimentos sociais coletivos na busca pela ampliação de direitos. Na política de Educação, uma das lutas que se destaca é a busca pelo direito real a uma Educação pública de qualidade, que atenda à comunidade em seus interesses (CFESS, 2013). Os movimentos sociais, de acordo com Gohn (2011, p. 337), "[...] tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais". Torna-se, então, fundamental ao profissional do Serviço Social compreender a força dos movimentos sociais.

Segundo Antunes (2020, p. 28), "algumas práticas se convertem em verdadeiros laboratórios de experimentação, de que são exemplos o home office, o teletrabalho e, no universo educacional, o EaD (Ensino a Distância)". A modalidade de Ensino a Distância (EaD) — nos moldes em que está sendo aplicada no momento de pandemia é preferível ser denominada como Ensino Remoto — é o modo utilizado para remediar as dificuldades do momento pandêmico, contudo, a maioria dos

[4]"**Messianismo** profissional: uma visão heroica do Serviço Social que reforça unilateralmente a subjetividade dos sujeitos, a sua vontade política sem confrontá-la com as possibilidades e limites da realidade social".[...] "Atitude **fatalista**: como se a realidade já estivesse dada em sua forma definitiva, os seus desdobramentos predeterminados e os limites estabelecidos de tal forma, que pouco se pode fazer para alterá-los. Tal visão determinista e a-histórica da realidade conduz à acomodação, à rotinização do trabalho, ao burocratismo e à mediocridade profissional" (IAMAMOTO, 2015, p. 20. Grifo da autora).

estudantes não tem estrutura para acompanhar as aulas, também os docentes em sua maioria não possuem conhecimento técnico sobre esse novo método, assim, ambos, estudantes e docentes, encontram-se produzindo e reproduzindo o que lhe é estranho (ANTUNES, 2020).

Ressalta-se que, para cumprir com o que lhe é determinado, alguns professores privilegiados recebem treinamento concomitantemente com a aplicação de suas aulas, enquanto outros, menos atendidos pelo Estado, pesquisam e buscam capacitação por conta própria para cumprir com uma função que lhes é totalmente alheia. E, neste contexto pandêmico, o que não dá certo é lançado como responsabilidade do docente que não faz o seu melhor com a nova metodologia de ensino e/ou do aluno que não procura se adaptar ao novo processo. Assim, a meritocracia é a balança (ANTUNES, 2020).

Outro fator relevante que se apresenta de forma negativa à adoção do Ensino Remoto e do *home office* é o distanciamento dos sujeitos, considerando que esse distanciamento inibe as lutas sociais conjuntas e o fortalecimento da classe trabalhadora. Como expressa Antunes (2020), o capitalismo, apoderando-se do momento pandêmico, revela o lucrativo mercado EaD, favorecendo o que é privado e desmantelando o que é público.

Dessa forma, o movimento social em prol de uma Educação igualitária, que responda aos anseios da classe trabalhadora se faz pertinente nesse momento de total precarização da Educação pública, realidade intensificada durante a pandemia de COVID-19.

Outra área de atuação do assistente social na política de Educação é a sua participação na política de ensino e seu conhecimento no campo dos direitos sociais e humanos, aspectos que o levam à reflexão sobre as atualizações das políticas educacionais que estão, nesse momento, em debate e embate pela classe trabalhadora da Educação (CFESS, 2013).

Nesse sentido, entende-se a escola como um dos espaços de atuação do assistente social, sem cair na armadilha de enxergar a atuação desse profissional reduzida apenas aos fenômenos que recaem sobre os discentes e os estudantes das escolas, pois “O trabalho do assistente social deve contemplar a COMUNIDADE ESCOLAR, compreendida como esse mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola” (SILVA, 2012, p. 30).

Considerando os apontamentos sobre a atuação do Assistente Social na política educacional abordados até então, chega-se à conclusão que a inclusão desse profissional nesse campo é necessária, além de abrangente, pois suas atribuições buscam atender aos mais diversos aspectos da política de Educação e da política de assistência estudantil, perpassando pela execução de bolsas, auxílios e atendimentos familiares.

4.3 Políticas públicas e a Assistência Estudantil: dos conceitos à aplicação

As políticas públicas são ações que se desenvolvem no interior do Estado. Para a compreensão de Estado, Saviani, (2015, p. 3) lança mão da *Teoria Ampliada de Estado* de Antonio Gramsci, e explica:

> "Estado" = sociedade política + sociedade civil. Entendida a "sociedade política" como o aparelho governamental propriamente dito (Estado em sentido restrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e como "sociedade civil" o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, conclui-se que o Estado, nessa acepção ampliada, é, em síntese, "hegemonia revestida de coerção"

Compreende-se, então, a política pública como um objeto de tomada de decisões que envolve interesses coletivos, cujas decisões e ações participam tanto o Governo quanto a sociedade civil, gerando impacto à realidade de uma sociedade. Por conseguinte, as políticas públicas se apresentam antagônicas, servindo à classe dominante e à classe trabalhadora, uma vez que:

> As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, [...] ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 2004, p. 8).

Assim, as políticas públicas se originam por uma necessidade coletiva demandada ao poder público que, por sua vez, busca responder a essa demanda de forma a atender a sociedade civil, usando uma lógica que lhe favoreça, pois as políticas sociais estão vinculadas também a processos políticos e econômicos que corroboram para a reprodução da força de trabalho. Desse modo,

> As políticas públicas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de

> obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas. As políticas sociais constituem mecanismos de reprodução da força de trabalho (FALEIROS, 2004, p. 33).

Como visto, as políticas públicas estão ligadas diretamente aos processos políticos e econômicos, o que leva a interpretações diversas. Rua (2009) argumenta que conhecer a essência da palavra "política" é fundamental para essa compreensão, e como na língua portuguesa uma palavra apresenta vários sentidos, a sugestão é buscar auxílio na língua inglesa, pois nela são utilizadas palavras diferentes para sentidos diferentes, favorecendo a compreensão do sentido da palavra "política". Em inglês, a palavra "*politics*" compõe o sentido de atividades políticas, ou seja, procedimentos que revelam relações de poder, objetivando alcançar ou produzir a resolução do conflito de forma pacífica.

Outra palavra que levará à compreensão desse conceito é "*policy*", esse termo "é utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afeta a coletividade, mobilizando interesses e conflitos" (RUA, 2009, p.19). Ou seja, política pública.

Dessa forma, esses termos — *politics* e *policy* — definem política como o processo de se resolver pacificamente um conflito, evitando o confronto. A política pública, portanto, é o resultado dessa política, a qual se materializa com a sua implementação por organizações públicas, respondendo às demandas da sociedade.

Segundo Souza (2006), a definição de política pública tem um vasto número de entendimentos percebidos por vários estudiosos que teorizam o assunto, porém há divergências entre essas definições. Destaca-se que, por mais simples e objetiva que seja essa definição, todas levam ao *lócus* do embate político: o Governo. Ao definir a política pública, não se pode ignorar sua essência, os embates de ideias e interesses que envolvem a elaboração de uma política pública. No presente estudo, compreende-se o conceito de políticas públicas como:

> [...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Logo, compreende-se política pública como um objeto de tomada de decisões que envolve interesses coletivos, cujas decisões e ações participam o Estado e a sociedade civil, gerando impacto à realidade de um coletivo. Nesse cenário, há envolvimento com a economia e com as sociedades, sendo importante elucidar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006).

A gênese das políticas sociais está na questão social, essa, por sua vez, deriva do processo de produção e reprodução do trabalho, ou seja, às relações de exploração do capital sobre o trabalho. O capitalismo compulsoriamente produz a questão social, visão baseada em Netto (2011), o qual argumenta que:

> O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente a "questão social" – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da "questão social"; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornando potência social dominante. A "questão social" é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo (NETTO, 2011, p. 157).

Esse entendimento é essencial para as análises das políticas sociais, pois, como comentam Behring e Boschetti (2009) ao fazer uma referência às análises das políticas sociais, é importante não cair em erros contidos nas linhas pluralistas e unilaterais. Segundo as autoras, a linha pluralista é voltada a eficácia e eficiência das políticas sociais na resolução das demandas sociais, porém não garante a equidade de direitos no mundo capitalista, mantendo o direcionamento à expansão das políticas sociais. Já a linha unilateral cai no erro de ou atribuir unicamente ao Estado a iniciativa da implantação das políticas sociais, visando a manutenção da ordem, da hegemonia do capital, ou atribuir unicamente à resposta do Estado a pressão da classe trabalhadora. Para as autoras essas interpretações conduzem a um Estado em esfera pacífica desprovido de interesse e luta de classes.

Efetivamente, nas políticas sociais está a assistência que passa a configurar como direito social a partir da Constituição Federal de 1988, fato que a torna uma política pública e não mais apenas como uma ação mantenedora do processo de exploração e alienação da classe trabalhadora. Como política social, a assistência possui um caráter de "outorga" e/ou "conquista", como comenta Schons (2015, p. 35) em sua revisão literária sobre o conceito de assistência; a autora, reportando-se aos pensadores marxistas, explica:

> [...] as características da outorga e/ou conquista em dois momentos distintos, ou seja, apresentam a outorga como uma ação do Estado de forma antecipatória quando o capitalismo chega a tal nível que haja excedente, sendo então possível distribuir. Já no que concerne à conquista, essa se dará no momento em que a luta de classes estiver de tal forma organizada ou quando a luta da classe trabalhadora chegar a tal ponto que seja capaz de exigir que o Estado lhe faça concessões (SCHONS, 2015, p. 35).

É nesse contexto contraditório que se insere a Política de Assistência Estudantil (PAE) como política social, foco do estudo dessa seção em paralelo com a atuação do assistente social; sendo assim, a trajetória da PAE nas Constituições brasileiras e nas legislações infraconstitucionais até a efetivação da Pnaes será abordada.

4.4 A assistência estudantil nas Constituições brasileiras: breve panorama histórico

A assistência estudantil inicia sua trajetória legal na Constituição de 1934, a qual incorporou a Lei Orgânica do Ensino Superior, que assegurava a assistência aos estudantes universitários, esclarecendo em seu art. 157, parágrafo 2.º, que os auxílios atenderiam aos alunos necessitados com bolsa de estudos, material escolar, assistência alimentar, médica e dentária (BRASIL, 1934). Essa foi uma conquista para a Educação e para a assistência estudantil, porém, mesmo com essas ações o acesso ao Ensino Superior ainda mantinha um alto grau de seletividade, já que poucos jovens da classe popular conseguiam chegar à Educação Superior ou mesmo concluí-la (RIBEIRO, 1998). O contexto era de uma oferta moralizante de assistência ao estudante, que se configurava como assistencialista e excludente, ainda que não deixe de ser um avanço nas conquistas estudantis, visto que o assunto, levado à lei, traria perspectivas de sua materialização e de futuras evoluções na assistência estudantil.

Por conseguinte, em 1937, veio um novo momento político, o segundo período do Governo Vargas (1937–1947), o Estado Novo; período em que a nova Constituição do Brasil foi outorgada, o que para a Educação foi um retrocesso, pois se instalava um regime totalitário e repressor. O Estado se abstém de sua responsabilidade primária em conduzir a política educacional, extingue a vinculação de recursos ao Governo e repassa a condução e manutenção da Educação às indústrias, aos sindicatos, às igrejas e às famílias (RIBEIRO, 1998).

Nesse cenário, sobre as indústrias e os sindicatos recaia a obrigação de instruir os filhos dos operários e dos sindicalizados aos ofícios fabris; havia ainda a “Caixa Escolar”, uma contribuição mensal das famílias que tinham mais recursos financeiros para auxiliar estudantes de famílias desprovidas financeiramente com a desculpa de solidariedade. Subjugavam-se os filhos da classe trabalhadora a uma Educação para servir aos interesses econômicos, através do trabalho manual e técnico, tendo uma formação pautada na ajuda “solidária” (RIBEIRO, 1998).

A Constituição de 1937 traz um legado de recuo e emudecimento da Educação no país, o que se confirma em seus artigos 128, 129, 130, 131 e 132 que, de forma irretorquível, revelam a intensão do Governo à Educação da classe menos favorecida: a de ser atendida com uma Educação profissionalizante (BRASIL, 1937). O Governo, então, exime-se de sua obrigação estatal, transfere à sociedade a responsabilidade de auxiliar o estudante, como bem evidente na cooperação entre a indústria e o Estado; o que revela a orientação político-educacional do novo Governo (RIBEIRO, 1998). Como alegam Iamamoto e Carvalho (2006, p. 59), “o exército industrial de reserva, sendo um produto da acumulação, é, também, uma das condições para que esta se efetive”, uma prioritária formação profissionalizante com o intuito de atender ao mercado de trabalho.

No ano de 1940, a Educação passa por outra reforma, e a assistência estudantil se estende para todos os níveis de ensino. Porém, a intenção de formar os alunos para atender ao setor econômico continua e, dessa vez, vinculando à formação profissionalizante ao Ensino Médio, criando uma dualidade educacional e deixando esses estudantes cada vez mais distante do ingresso ao Ensino Superior. Como afirma Ramos (2017, p. 31):

> [...] gerando-se, assim, os cursos profissionalizantes e a bifurcação dos sistemas de ensino nos ramos formação geral e de formação profissional. Funda-se o que chamamos dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social.

No período da Reforma Capanema houve a edição de duas leis orgânicas, as quais regulamentaram o ensino industrial, secundário e comercial, no entanto, não tinha em seus textos a responsabilização do Estado pela manutenção e expansão do ensino; para sua concretização o Estado assume a oferta em parceria com as instituições privadas, financiando a oferta particular:

> No Brasil, o Estado foi assumindo esta oferta, como escolas públicas e gratuitas, paralelas às escolas privadas, sejam as confessionais ou as dos empresários do ensino. No caso das escolas profissionais, parte dessa oferta realizou-se pelos empresários, mas com subsídio público, como é o caso das escolas dos chamados Sistemas S. (RAMOS, 2017, p. 31).

À vista disso, em 22 de janeiro de 1942, por decreto do presidente Getúlio Vargas, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Os governos posteriores deram continuidade a organizações similares, formando o atual Sistema "S", o qual é definido como "conjunto de organizações das entidades corporativas votadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica [...]" (SENADO FEDERAL, 2022, n.p.). Este Sistema é formado pelo já comentado Senai e pelos: Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc) e Serviço Nacional de aprendizagem do Comércio (Senac); acrescenta-se ainda: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Social do Transporte (Sest) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (SENADO FEDERAL, 2022). É um exemplo do privado sendo financiado pelo público, em busca de atender ao mercado.

No ano de 1946, com o fim do Governo Vargas e início do Governo de Dutra, é outorgada a nova Constituição do Brasil, que garantia a Educação primária a todos. Entretanto, o nível subsequente à Educação primária era garantido apenas aos que não pudessem arcar com os custos de sua formação. Como na Constituição anterior, a formação objetivava atender ao mercado. A Constituição de 1946 pontua, em seu artigo 172, a responsabilidade de cada sistema de ensino com a assistência educacional: "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (BRASIL, 1942). Mais uma vez destacam-se as disparidades educacionais e de recursos entre os sistemas, pois essa transferência aos sistemas educacionais estaduais e municipais traz uma defasagem ao financiamento educacional, deixando os menos favorecidos ainda mais distantes de uma educação qualitativa.

Em um contexto de retrocesso dos direitos estudantis e repressão a qualquer manifestação política em prol da Educação — a exemplo desse momento, como cita Ribeiro (1998), em 9 de abril de 1964, a Universidade de Brasília foi invadida por

tropas do Exército Brasileiro, resultando em várias prisões e demissões — foi instituída a Constituição de 1967, sob o regime da Ditadura Militar. Nela, acrescentou-se o direito à igualdade de oportunidades educativas, garantindo, no artigo 168, parágrafo 3, inciso III, a gratuidade ao Ensino Médio e ao Ensino Superior para aqueles que apresentam falta ou insuficiência de recursos, além de um efetivo aproveitamento nos estudos:

> O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967, n.p.).

Como expresso no artigo acima, a assistência à continuidade aos estudos estava atrelada à falta de recursos e aproveitamento satisfatório, além de restituição das bolsas de estudo ao Governo nos casos de Ensino de Grau Superior, uma Educação excludente e de subjugação de estudantes.

Já em um cenário de mudança política, é promulgada a Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, conquistada por lutas de vários movimentos sociais, consolidando vários direitos sociais e políticos. É o momento de redemocratização da Educação. A Educação aparece nesse contexto como direito social previsto no artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Caracterizando uma educação universal (BRASIL, 1988, n.p.).

Posteriormente, através das Emendas Complementares n.º 14/1996, n.º 53/2006 e n.º 59/2009, são acrescentadas algumas garantias assistenciais e educacionais, mediante o Estado, à Educação:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII – 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.
> § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3o Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL,1988, n.p.)

Esse período trouxe discussões mais substanciais a respeito da Política de Assistência Estudantil, assunto que será tratado em detalhes nas legislações infraconstitucionais em subseção seguinte do presente estudo. Entretanto, nesse período de transição do regime militar para a democracia, ocorre um desmonte nas políticas do Governo voltadas a atender a população mais pobre. Diante da crise econômica, o país é pressionado por organismos internacionais a executar a Reforma do Estado, adotando uma política de contenção de gastos e de ajustes estruturais, seguindo uma política neoliberal; e o Neoliberalismo configura-se como a “Fase globalizada do imperialismo capitalista [...] Promove a livre circulação do capital, as privatizações, o desmantelamento dos direitos sociais, a redução dos gastos em educação e saúde, recrudescendo práticas comuns ao capitalismo [...]”, não deixando de ser o retorno ao Liberalismo em si (LEAL, 2018, p. 100).

4.5 A assistência estudantil nas legislações infraconstitucionais

Muitos foram os avanços e retrocessos na Política de Assistência Estudantil, como já constatados até aqui no presente estudo. A seguir, serão abordadas as legislações infraconstitucionais sobre o assunto.

A primeira manifestação de assistência ao estudante advém do Decreto n.º 5.612, de 26 de dezembro de 1928, no governo de Washington Luís, o qual autoriza a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, disponibilizando verbas para edificação e manutenção da casa, objetivando apoiar os estudantes brasileiros a se manterem nos estudos. Destaca-se aqui que esses eram estudantes das classes abastadas, ou seja, famílias que compunham a elite brasileira (BRASIL, 1926).

As ações de assistência estudantil, aplicadas diretamente no Brasil, remetem à década de 1930, com os programas de alimentação e moradia universitária. Contudo, por uma perspectiva moralizante e assistencialista. Registra-se em 1931, o Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931, chamado *Estatuto das Universidades Brasileiras — Lei Francisco Campos*, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas (BRASIL, 1931a). Através desse decreto os estudantes passaram a ter uma posição política na Universidade através dos diretórios acadêmicos, o que contribuiu para as futuras conquistas da classe acadêmica, inclusive para as conquistas da assistência estudantil.

Em seu teor, o Decreto n.º 19.851/1931 trazia ações de assistência estudantil pulverizadas, como, por exemplo, a disponibilidade da bolsa permanência a apenas 10% do número de alunos matriculados na Universidade que fossem desprovidos de renda para pagamento das taxas escolares, as quais, posteriormente, deveriam ser ressarcidas ao Governo. Assim, as propostas do decreto se apresentavam meritocráticas e assistencialistas, pois previam a criação de associações de professores e alunos visando prestar assistência material e moral aos estudantes que dela necessitassem, além de atribuir a professores e aos estudantes a responsabilidade pela seleção de acadêmicos merecedores da assistência material e de bolsas de estudo, obedecendo a um critério de justiça e de oportunidade. Como redigido no art.100, parágrafo 4º, do referido decreto:

> As medidas de providência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxilio instituído (BRASIL, 1931a, n.p.).

No mesmo período, outro documento a ser destacado é o Decreto n.º 20.559, de 23 de outubro de 1931, que traz o apoio financeiro à Casa do Estudante (BRASIL, 1931b).

Em 1938, em decorrência da realização do *II Congresso Nacional dos Estudantes*, foi aprovado o Plano de Reforma Educacional, o qual pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior (KOWALSKI, 2012).

E, ainda na década de 1930, evidencia-se a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), instituição que com sua participação política teve relevante

contribuição para a evolução da Política de Assistência Estudantil nas instituições de Ensino Superior. Como conquista da UNE e da Educação Superior, promulga-se o Decreto n.º 4.105, em 11 de fevereiro de 1942, o qual reconhece a UNE como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de Ensino Superior (KOWALSKI, 2012).

Posteriormente, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fundamentada na Constituição Federal de 1946, que dispõe em seu texto um título específico sobre a Assistência Social Escolar, artigos 90 e 91:

> 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, n.p.)

Também no capítulo sobre os *Recursos para a Educação*, a LDB de 1961 assegura, em seu artigo 93, a aplicação de recursos para assistir o estudante com a ampliação do acesso à Educação e concessão de bolsas de estudos. Em seu subsequente artigo 94, garante, em duas modalidades, recursos aos estudantes que demonstrem necessidade e aptidão para os estudos: (1) bolsas de custeio total ou parcial dos estudos e (2) financiamento com obrigatoriedade de ressarcimento ao governo num prazo de até quinze anos (BRASIL, 1961).

Já no contexto da Ditadura Militar, as instituições do sistema educacional são atacadas pelo regime autocrático burguês, compatibilizando o modelo educacional ao modelo econômico através da Reforma Universitária — a Lei n.º 5.540/1968 e a Lei n.º 5.692/1971, esta fixa as diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus e supletivo —, resultando num retrocesso aos avanços educacionais, pois a Educação passa a ser relegada a segundo plano ante o desenvolvimento técnico e industrial da sociedade, inclusive trazendo a obrigatoriedade de cursos profissionalizantes no ensino de 2.º grau — equivalente ao atual Ensino Médio (NETTO, 2015).

A Ditadura Militar foi um período de muitas rupturas que resultaram em poucas conquistas. O Estado se apresentou mínimo, legando muito de suas atribuições à sociedade civil, inclusive a assistência estudantil. O que fica evidente no artigo 41 da

LDB de 1961, em que se constitui a Educação como dever do Estado, das empresas, da família e da comunidade em geral, estes deveriam promover recursos e esforços para a promoção e incentivo da Educação. Dando continuidade, detalha, nos artigos 47 a 51, as obrigações das empresas com a Educação e reafirma a imposição da cooperação da sociedade nos artigos 61 e 62 (BRASIL, 1961).

Sobre as ações de assistência estudantil, já na década de 1970, o Governo cria o Departamento de Assistência ao Estudante, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970. A criação desse departamento foi uma importante conquista para o estudante, pois era no aparato do Estado visando sistematizar uma política de assistência ao estudante, tendo como objetivo a manutenção da política ao nível nacional através de dois programas: Bolsas de Trabalho (Decreto n.º 69.927, de 13 de janeiro de 1972), em que o estudante, de qualquer nível de ensino, tinha a oportunidade de desenvolver atividade laboral em órgãos públicos e/ou privados recebendo uma bolsa pela atividade; e Bolsas de Estudo (Decreto n.º 63.177, de 27 de agosto de 1968), em que o estudante recebia a bolsa sem a contrapartida de atividades laborais, era destinado aos trabalhadores sindicalizados, seus filhos e dependentes que estivessem cursando o nível médio (secundário, industrial, comercial, agrícola e normal), prevendo, inclusive, gastos com alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência média e odontológica (KOWALSKI, 2012).

No final dos anos de 1980, o Departamento de Assistência ao Estudante foi extinto e, com isso, as ações de assistência ao estudante passaram a ficar escassas e clientelistas, dando origem a vários embates na busca pela efetividade dessa política como direito e não como vinha sendo executada (KOWALSKI, 2012).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 1996, um documento regulador da política da Educação e baseado na Constituição de 1988. Este foi um documento muito debatido com a sociedade civil, porém ao ser finalizado e promulgado, não atendeu as expectativas da comunidade civil (KOWALSKI, 2012).

Todavia, na LDB de 1996, a assistência estudantil recebe destaque no artigo 3.º através dos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial. Destaca-se também como conquista, no artigo 4.º, a gratuidade da

Educação Básica, o Ensino Médio gratuito e universal, o programa de oferta de material didático, de transporte, de alimentação e assistência à saúde para alunos de todas as etapas da Educação Básica (alterado pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013). Porém, no artigo 7.º, o qual trata sobre o financiamento, as despesas com a assistência material aos estudantes não estão previstas e a assistência não é considerada como desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996). Dessa forma, a LDB de 1996, ainda em vigor, acaba por revelar que não prioriza a Política de Assistência Estudantil (KOWALSKI, 2012).

Em 2008, acrescenta-se à LDB a obrigatoriedade de vaga em escola pública mais próxima da residência do aluno a partir dos 4 anos de idade; e, em 2018, também foi acrescido o direito de atendimento educacional ao aluno internado em regime hospitalar ou domiciliar (KOWALSKI, 2012).

Após dois anos de promulgada a LDB de 1996, ocorreu a *Conferência Mundial sobre Educação Superior: visão e ação*, pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em Paris, na data de 9 de outubro de 1998, a qual foi convocada considerando o alto índice de matrículas na Educação Superior mundial e o aumento das desigualdades de acesso à Educação Superior e da insuficiência de recursos para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, além da desigualdade social, sobretudo, nos países periféricos. O que motivou o "objetivo de prover soluções para esses desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial" (UNESCO, 1998, n.p.).

Em 2001, implantou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001–2010, sob a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual apresenta como um de seus objetivos "a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]" (BRASIL, 2001, n.p.). Quanto ao investimento na assistência estudantil no Ensino Superior, destacam-se as metas:

> 33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.
> 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001, n.p.).

Contudo, como ocorreu na LDB, aqui, também não foi tratado sobre a fonte de financiamento dos recursos necessários para atender a assistência estudantil.

Em 2014 foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014–2024, através da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Quanto ao investimento público em Educação pública, se destaca o aumento do percentual em relação ao produto interno bruto (PIB) do país, tendo como meta ampliar esse investimento para 7% nos primeiros cinco anos, chegando a 10% ao final dos dez anos do plano (BRASIL, 2014).

Destaca-se também no PNE 2014–2024, a inclusão da Educação Profissional Técnica de nível médio. Para essa modalidade, ao que se refere à assistência estudantil, o plano tem como meta elevar o investimento em programas de assistência estudantil para a garantir a permanência e êxito dos estudantes, e a adoção de políticas afirmativas, objetivando reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência dos estudantes nos cursos técnicos (BRASIL, 2014).

Para o Ensino Superior, ao que concerne à assistência estudantil, o PNE 2014–2024 tem como meta ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, incluindo estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas e beneficiários do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies):

> [...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, n.p.).

No ano de 2007, ainda no período de vigência do primeiro PNE 2001–2010, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação, que trouxe como relevância em suas ações a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído através do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que em seu artigo 1.º expressa como objetivo “[...] criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, n.p.); o REUNI também

apresenta como uma de suas diretrizes, em seu artigo 2.º, inciso V, a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007b, n.p.).

Com o decorrer do tempo, através de várias análises, constatou-se que o programa REUNI apresentava muito mais inconsistências na materialização de seus objetivos, como exposto por Kowalski (2012, p. 75-76):

> Parecem ser muitos os impasses na gestão do orçamento público, ainda mais com tantas imposições ao cumprimento de parâmetros exigidos pelo MEC, contudo sobressaem à desproporção entre recurso, necessidades institucionais e forte ampliação de vagas discentes que não são proporcionais à ampliação da infraestrutura e à contratação de recursos humanos necessários para garantir a expansão e a reestruturação universitária no viés de consolidação ao direito a ES. A questão do orçamento afeta diretamente a PAE que tem uma demanda crescente, o que não significa que está na mesma proporção de aumento de recursos recebidos via PNAES. Essa situação remete à continuidade de alguns programas disponibilizados pela AE e também afeta o cumprimento da construção de obras de infraestruturas prometidas com o recurso REUNI.

Outras ações governamentais, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), têm um viés apenas de concessão e financiamento de bolsas de estudo para o acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior, não havendo neles nenhuma política que atenda esses alunos em suas necessidades materiais para a permanência e êxito dos mesmos no Ensino Superior, o que configura mais uma ação do Estado para subsidiar o capital. Dessa forma, a Educação é vista como mercadoria, especialmente pelo fato de os programas referidos estarem ligados às Instituições de Ensino Superior privadas. A abertura e multiplicação das Instituições de Ensino Superior privadas ocorreu entre os anos 1980 e 1990, e tem se intensificado na atualidade, fato que revela o descomprometimento de Governo com a instituição pública. “O governo federal demonstra sua disposição em realocar os recursos públicos, delegando às entidades privadas, pessoas físicas e, aos convênios, a captação de recursos, em um visível descomprometimento com a educação pública”, como expressa Silva (2002, p. 110).

Diante da relevância do PNAES, documento norteador para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso de estudantes, esse assunto será detalhado na próxima seção, assim como sua aplicação no IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

5 O PNAES NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO) – *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM: APLICAÇÃO E EFETIVIDADE

Nesta seção serão apresentadas a trajetória histórica do IFRO e as peculiaridades do *campus* de Guajará-Mirim, assim como a aplicação do PNAES, os dados e resultados da efetividade do programa.

Na sequência serão apresentados os dados coletados e analisados a partir das respostas de 33 participantes do Questionário “Alunos egressos” (Apêndice A) e 12 participantes do questionário “Alunos evadidos” (Apêndice B), totalizando 45 participantes[5], enviados pela plataforma *Google Forms* nos meses de outubro e novembro de 2021, de ingressantes nos cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática (CTMSI) e em Biotecnologia (CTBio) nos anos de 2016 e 2017. Houve a participação de 31 mulheres e 14 homens. Desses participantes, conforme as categorias de cor e etnia estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se autodeclararam: 9 (nove) como branca; 26 (vinte e seis) como parda; 6 (seis) como preta; e 4 (quatro) como indígena — não houve declarante como “amarela”. Quanto a cor e etnia destaca-se a predominância da cor parda.

Em relação ao ingresso, 54,5% dos participantes ingressaram em 2016 e 45,5% em 2017. Já quanto ao curso, 66,7% são de CTMSI e 33,3% são de BIO, destaca-se que a diferença percentual da participação por curso se deu devido ao quantitativo de turmas dos cursos; porquanto participaram da pesquisa 4 (quatro) turmas do CTMSI e 2 (duas) turmas de CTBio, visto que no ano de 2016 havia apenas o CTMSI.

Por conseguinte, nesta seção serão apresentadas algumas peculiaridades dos cursos pesquisados, os dados e resultados através das pesquisas documental e de campo, destacando as categorias “Acesso”, “Permanência” e “Êxito”.

5.1 A trajetória histórica do Instituto Federal de Rondônia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, foi criado através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A mesma Lei reorganizou a Rede Federal de

[5]Os 45 participantes representam 43,2% do total de 104 alunos participantes dos Programas de Assistência Estudantil com recurso financeiro, ingressantes nos anos de 2016 e 2017 no CTMSI e no CTBio.

Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual é composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), sendo o CEFET Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, e o CEFET em Minas Gerais; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Os IFs foram resultados da integração das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET. Segundo a Lei n.º 11.892/2008, em seu artigo 6.º; inciso I, os IFs têm como uma de suas finalidades a oferta da Educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, visando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

No entanto, destaca-se o artigo 7.º, inciso I, da mesma lei, o qual coloca como objetivo a oferta prioritária de cursos integrados para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo 8.º garante o percentual de 50% para atender ao objetivo proposto no artigo 7.º, inciso I:

> [...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. [...] 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, [...] (BRASIL, 2008, n.p.).

Nesse ponto, cabe uma breve reflexão sobre o Ensino Técnico Integrado, que tem sua base na Educação Politécnica, objetivando levar o estudante a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e socio-históricos da produção. Uma Educação que é, portanto, de "caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em 'todas as direções'", eliminando, dessa forma, a dualidade entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, preparar o educando para a compreensão da dimensão histórica-educativa e levando-o a consolidar-se no mundo do trabalho e não como mais uma mão de obra embrutecida para o mercado de trabalho (RAMOS, 2017, p. 36).

Saviani (2016), em sua análise ao texto original da LDB de 1996, infere na consubstanciação da lei quanto à Educação Profissional, pois traz várias incógnitas sobre sua implantação e execução, alegando ao Ministério da Educação descomprometimentos com as escolas técnicas. Diante disso, o autor expressa sua

apreciação pela execução da Educação Profissional pelas escolas técnicas, as quais qualifica como as mais preparadas para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino:

> [...] em relação as escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os gérmens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar em novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2016, p. 246).

Corroborando com o entendimento de uma formação técnica voltada ao desenvolvimento do sujeito, Melo e Silva (2017, p. 186) destacam o significado da palavra “integrado” que:

> [...] não pode ser confundido com o sentido de somar ou simplesmente de juntar as disciplinas de formação básica com as de formação específica, e deve ser entendido na perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um meio que permita uma leitura de mundo mais completa. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos, o que implica na integração entre trabalho, cultura e ciência, dimensões fundamentais que estruturam as relações sociais humanas (MELO; SILVA, 2017, p. 186).

O IFRO, seguindo os parâmetros utilizados na formação dos IFs, foi resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste; sua implantação e expansão são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Implantação e Expansão do IFRO

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA					
Ano	**Reitoria**	***Campus***	***Campus* Avançado**	**Polo EaD/ Município**	**Polo EaD/ Estado**
2008	1 Porto Velho	5 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Porto Velho Campus Vilhena			
2010	1 Porto Velho	Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Porto Velho Calama Campus Vilhena	2 Cacoal Porto Velho		
2011	1 Porto Velho	Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Vilhena			

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA					
Ano	**Reitoria**	***Campus***	***Campus* Avançado**	**Polo EaD/ Município**	**Polo EaD/ Estado**
		Campus Porto Velho Calama Campus Porto Velho Zona Norte			
2012	1 Porto Velho	7 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama Campus Porto Velho Zona Norte Campus Cacoal			
2014	1 Porto Velho	7 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama Campus Porto Velho Zona Norte Campus Cacoal		25	
2016	1 Porto Velho	8 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Porto Velho Zona Norte Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama Campus Cacoal Campus Guajará-Mirim	1 Campus Avançado Jaru		
2017	1 Porto Velho	9 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Ji-Paraná Campus Porto Velho Zona Norte Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama Campus Cacoal Campus Guajará-Mirim Campus Jaru		23	131
2018	1 Porto Velho	09 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Campus Porto Velho Zona Norte Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama Campus Cacoal Campus Guajará-Mirim Campus Jaru	1 Campus São Miguel do Guaporé	25	179
2021	1 Porto Velho	09 Campus Ariquemes Campus Colorado do Oeste Campus Campus Porto Velho Zona Norte Campus Vilhena Campus Porto Velho Calama	1 Campus São Miguel do Guaporé	25	179

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA					
Ano	**Reitoria**	***Campus***	***Campus* Avançado**	**Polo EaD/ Município**	**Polo EaD/ Estado**
		Campus Cacoal Campus Guajará-Mirim Campus Jaru			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em IFRO (2020a).

O IFRO, em consonância com o inciso I do *caput* do art. 7.º da Lei n.º 11.892/2008, vem cumprindo a prioridade na oferta de cursos na modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em seus *campi,* com exceção do *campus* Porto Velho Zona Norte e do *Campus* Avançado[6] São Miguel do Guaporé. E também com oferta do curso integrado na modalidade EJA, este no *campus* Guajará-Mirim (IFRO, 2020a).

Quanto à administração, o IFRO é equiparado às Universidades Federais, tendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tendo como missão:

> [...] promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (IFRO, 2020a, p. 33).

Ademais, tem como visão: "Consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência". Sendo seus valores a "Ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade" (IFRO, 2020a, p. 34).

5.2 A trajetória histórica do *campus* Guajará-Mirim

Para contextualizar a presente pesquisa, se faz importante também a apresentação da trajetória histórica do IFRO *Campus* Guajará-Mirim e como a Política de Assistência Estudantil (PAE) está inserida neste *campus*.

[6]"*Campus* avançado" é uma unidade de ensino subordinada à reitoria ou a um *campus*, com relativa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, destinado a oferecer, na região ou regiões onde atua os cursos e serviços que instituir, no limite interposto pela sua vinculação a instituição e pela legislação vigente (IFRO, 2020a).

Como já abordado até então, a PAE é definida como um conjunto de ações cujo objetivo é ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes no curso, assim como a sua conclusão. Entre as principais ações nesse sentido realizadas no IFRO, encontra-se o atendimento através de uma equipe multiprofissional, o apoio pedagógico, psicológico e social a todos os estudantes, bem como a concessão de auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica — tópicos que serão abordados em detalhes na próxima seção (IFRO, 2020a).

O *campus* de Guajará-Mirim (Figura 6) foi idealizado em 2009, ainda na gestão do professor Raimundo Vicente Gimenez, à época, reitor do IFRO. Sua criação visava atender as cidades de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, no estado de Rondônia, e Guayaramerin, na Bolívia, atuando como escola de fronteira, apresentando um perfil binacional. No entanto, apenas no ano de 2011, a então presidente da república, Dilma Rousseff, autoriza a implantação do *campus*, o que levou à materialização do que já vinha sendo idealizado para Guajará-Mirim e região. Para a concretização desse importante projeto, o primeiro passo foi o estreitamento das relações entre a gestão do IFRO e a Gestão do Executivo Municipal para tratar da implantação da unidade (IFRO, 2020b).

Figura 6 – IFRO/Campus Guajará-Mirim

Fonte: IFRO (2020c, n.p.).

No ano de 2012, a Câmara Municipal de Guajará-Mirim aprovou a doação de um terreno para a construção da sede da nova unidade do Instituto Federal, e Atalíbio Pegorini, à época prefeito do município, sancionou a Lei n.º 1.548/2012 sobre a doação do terreno, com uma área total superior a 30 mil metros quadrados. Os procedimentos legais foram executados culminando na legalização da área a ser ocupada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Guajará-Mirim (IFRO, 2020b).

No mês de fevereiro de 2012, Atalíbio, assinou o Termo de Compromisso para o credenciamento do município na condição de beneficiado com o oitavo *campus* do Instituto Federal a ser instalado no estado de Rondônia. Com o credenciamento do município e com a implantação de um Polo EaD, o IFRO passou a ofertar, na modalidade à distância, 10 cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, já para os encontros presenciais e atividades administrativas foi cedido pela prefeitura o prédio da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professora Maria Liberty de Freitas (IFRO, 2020b).

Em janeiro de 2013, as obras das instalações do novo *campus* tiveram início, porém, devido a uma enchente ocorrida no início do ano de 2014, as obras foram suspensas, levando, consequentemente, ao atraso da construção; com isso, o início das aulas, planejado para 2014, foi postergado para o segundo semestre do ano de 2015 (IFRO, 2020b).

Em 2015, o *campus,* ainda em implantação, entrou em execução ofertando, além dos cursos à distância e dos cursos, em andamento, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante ao Ensino Médio, de forma presencial (IFRO, 2018).

O prédio do *campus* Guajará-Mirim está construído numa área com cerca de trinta e cinco mil metros quadrados, e uma área total construída de aproximadamente três mil metros quadrados. Apesar da grande área, ele possui uma infraestrutura predial primária, resultante da impossibilidade da continuidade da obra devido à enchente ocorrida na região.

O *campus* iniciou seu funcionamento com salas de aula, laboratório de informática e o trabalho administrativo sendo executados em salas de aulas adaptadas. Sua cerimônia de inauguração ocorreu no Palácio do Planalto, em Brasília, em 9 de maio de 2016, ato realizado por Dilma Rousseff e por Aloízio Mercadante, à

época a Presidente da República e o Ministro da Educação, respectivamente (IFRO, 2020b).

A Resolução n.º 54, de 12 de julho de 2016, dispõe sobre o *Regimento Interno do Campus Guajará-Mirim*, que passa a integrar a estrutura do IFRO, criado por meio da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como unidade de ensino subordinada à reitoria e com relativa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; destinado a oferecer, na região ou regiões onde atua, os cursos e serviços que instituir, no limite interposto pela sua vinculação ao IFRO e pela legislação vigente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2016).

Segundo o Regimento Interno do *Campus* Guajará-Mirim, este tem por finalidades e características produzir, disseminar e aplicar conhecimentos profissionais por meio do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e modalidades para o desenvolvimento em geral, assim como oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento global e profissional de pessoas e grupos, bem como para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e dos setores produtivos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2016).

Quanto aos cursos ofertados, o *Campus* Guajará-Mirim inicia suas atividades acadêmicas presenciais na nova instalação, no segundo semestre do ano de 2015, com uma turma do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (CTMSI) na modalidade concomitante ao Ensino Médio, tendo uma evolução no decorrer dos anos conforme é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Expansão dos cursos ofertados pelo *Campus* Guajará-Mirim

CURSOS REGULARES OFERTADOS PELO CAMPUS	
ANO	**CURSO**
2015	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante.
2016	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente Técnico em Segurança do Trabalho Concomitante
2017	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante ao Ensino Médio Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Segurança do Trabalho Concomitante ao Ensino Médio Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia

2018	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio Técnico em Vigilância em Saúde Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - Modalidade: EJA Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia
2019	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio Técnico em Vigilância em Saúde Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - Modalidade: EJA Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia Licenciatura em Química Licenciatura em Ciências Biológicas Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática
2020	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - Modalidade: EJA Técnico em Vigilância em Saúde Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Enfermagem Subsequente Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Química Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas EAD Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio EAD
2021	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio Técnico em Vigilância em Saúde Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Enfermagem Subsequente ao Ensino Médio Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Química Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Pós-Graduação Lato Sensu Master Business Administration em Gestão de Instituições Públicas EAD Superior de Tecnologia em Gestão Pública EAD Superior de Tecnologia em Gestão Comercial EAD Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio EAD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

O *Campus* Guajará-Mirim além dos cursos regulares, contínuos, também oferta Cursos de Formação Inicial e Continuada, atendendo a demandas locais e contribuindo para o desenvolvimento social da região (IFRO, 2020b).

Cabe destacar que, dentre outros setores, o *campus* conta com a Coordenação de Assistência ao Educando (CAED) vinculada à Diretoria de Ensino, setor responsável pela elaboração, coordenação e execução de planos, programas e projetos de assistência estudantil, assessoramento pedagógico e promoção social, visando o desenvolvimento físico, psíquico e social dos discentes do *campus*, e

também por ações que favoreçam à permanência e êxito no processo de formação dos discentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2016). Este setor é fundamental para a execução do PNAES.

Faz parte da CAED uma equipe multiprofissional formada por uma pedagoga, uma assistente social, uma enfermeira, um tradutor/intérprete de Libras e uma técnica em assuntos educacionais, essa equipe objetiva assistir ao aluno em suas demandas pedagógicas, sociais e de saúde (SUAP/IFRO, 2020).

O *Campus* Guajará-Mirim apresenta um expressivo crescimento na oferta de vagas e, consequentemente, houve um aumento considerável no número de estudantes, com destaque, nos cursos integrados, conforme ilustra o Quadro 3:

Quadro 3 – O crescimento do *Campus* Guajará-Mirim: matrículas por curso

NÚMERO DE ALUNOS INGRESSANTES NO CAMPUS			
ANO	**Cursos Regulares**	**Ingresso**	**Ingresso/Cursos Integrados**
2015	01	40	-
2016	04	173	74
2017	06	193	152
2018	06	215	135
2019	09	288	142
2020	13	394	149
2021	13	308	125

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

No momento, o *campus* não conta com os profissionais psicólogo e assistente de alunos, os quais não só completariam o quadro de profissionais, como são de fundamental importância para atendimento das demandas estudantis no que concerne à assistência estudantil (SUAP/IFRO, 2020). Com a pandemia de COVID-19, o atendimento psicológico aos alunos do *campus* está sendo ofertado de forma remota pelos psicólogos dos outros *campi* do IFRO, fator que favoreceu a oferta desse serviço.

5.2.1 Público discente do *campus* Guajará-Mirim

O *campus* do IFRO de Guajará Mirim é formado por um público bem diverso, refletindo a diversidade do município, o qual é integrado por migrantes de vários estados brasileiros, descendentes de quilombolas do Vale do Guaporé, bolivianos, descendentes de bolivianos e indígenas (SUAP/IFRO, 2020). Em seus vários cursos

e modalidades, o *Campus* Guajará-Mirim tem uma representação considerável dessa diversidade.

Dada a importância da população indígena na história brasileira e rondoniense, se faz relevante o destaque mais minucioso às etnias que habitam a região, que, conforme CIMI/RO (2015), é predominantemente do povo Wari (Pakaas Nova), cuja língua materna é o Wari, da família Txapacura. O povo Wari subdivide-se em Oro Mon, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Cao Oro Waje, Oro Nao, Oro At, Oro Eo e Oro Jowin. Há ainda outras etnias presentes na região, como ilustrado na Figura 7.

Figura 7 – Etnias indígenas no município de Guajará-Mirim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em CIMI/RO (2015). Foto (Encontro dos rios Pacaás Novos e Mamoré) de arquivo pessoal da pesquisadora.

A maioria desses povos mora nas terras indígenas Igarapé Laje, Pacaas Novas, Rio Negro Ocaia, Igarapé Ribeirão, Sagarana, Uru Eu Wau Wau, Rio Guaporé, Baía da Coca, e em suas respectivas aldeias: São Luiz, Pedreira, Ricardo Franco, Laje, Laje velho, Baía das Onças, Baía Rica e Deolinda. Porém, alguns moram na cidade de Guajará-Mirim. O acesso às aldeias indígenas, em sua maioria, acontece por via fluvial, um dos problemas de deslocamento desses povos, e se agrava, ainda mais, durante o período de seca, pois com o baixo nível das águas o acesso se torna inviável (CIMI/RO, 2015).

Em pesquisa ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/IFRO, 2020), foi identificado que das etnias que compõem os povos indígenas do município, o *campus* já recebeu alunos Oro Wari em seus subgrupos Oro Waram, Oro Mon, Oro Nao, Oro Waram Xijein e Cao Oro Waje, também ingressaram indígenas das etnias Arikapu, Makurap, Massaká e Canoé. No entanto, a etnia com maior número de representantes no *campus* é a etnia Oro Wari, conforme apresentado pela Figura 8.

Figura 8 – Etnias dos alunos indígenas do *campus* Guajará-Mirim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

Outro aspecto a destacar é o ingresso no *campus* de alunos bolivianos e descendentes de bolivianos nos mais diversos cursos e modalidades. Segundo dados do Consulado Boliviano de Guajará-Mirim, residem no município cerca de 1.332 indivíduos com idade entre zero e 70 anos; desse total, 8,11% se encontram em situação regularizada e possuem documentação que legaliza sua permanência em solo brasileiro, mas o restante, a ampla maioria (mais de 91%), permanece na ilegalidade (GUAJARÁ-MIRIM, 2018, p. 17).

Há também o ingresso de estudantes das regiões de Guajará-Mirim e Nova Mamoré com suas múltiplas diversidades: sitiantes, ribeirinhos, agricultores, pecuaristas, entre outros (SUAP/IFRO, 2020).

Outra especificidade dos discentes que podemos destacar é o perfil socioeconômico. A pesquisa de caracterização socioeconômica institucional realizada a cada início de cada ano letivo, entre o período de 2016 e 2019, com os alunos

ingressantes nos cursos técnicos integrados revela que, em média, 79,32% desses alunos são socioeconomicamente vulneráveis (SUAP/IFRO, 2020). O cálculo considera o Decreto n.º 6.135, de 26 de junho de 2007, o qual indica como família vulnerável para inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) aquela cuja renda familiar seja de até 3 (três) salários mínimos. Esse índice revela, portanto, o sincronismo com a vulnerabilidade da população do município (BRASIL, 2007c).

Os dados acima também revelam o acesso ao Instituto Federal por alunos provenientes de famílias de baixa renda, trazendo a evidência da efetividade da *Lei de Cotas*, Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual visa promover o acesso às instituições de Educação Superior e Instituições Federais de Ensino Técnico ao nível de Ensino Médio de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

5.3 A cidade e o *campus* nas suas relações e especificidades

O município de Guajará-Mirim, sede do *campus*, fica localizado na Amazônia, no estado de Rondônia; sua história está ligada à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, porquanto até os anos finais do século XIX Guajará-Mirim era um conjunto de seringais. Com a construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré surgi um núcleo urbano dando início ao município que hoje é o segundo maior do estado em extensão territorial (com área de 24.855,652 km²), logo atrás de Porto Velho, a capital do estado (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Infelizmente, devido à exploração de suas terras e de seus recursos naturais, a história de Guajará-Mirim é marcada por morte e pela escravidão de muitos inocentes, como indígenas, trabalhadores da construção da Estrada Ferro Madeira-Mamoré e seringueiros. Também é uma história que traz em sua trama a destruição das culturas: indígena, cabocla, quilombola e ribeirinha. Fatos que se explicam pela apropriação indevida de terras, de seringais e pela exploração da mão de obra indígena, cabocla, negra e ribeirinha (CIMI/RO, 2015; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

A criação de Guajará-Mirim data de 1928 pela Lei n.º 991, mas sua instalação ocorreu em 10 de abril de 1929. Na atualidade, possui dois distritos em sua jurisdição, o Distrito de Surpresa, que fica às margens do rio Guaporé, sendo seu acesso apenas

por via fluvial, e o Distrito do Iata, que fica a 22 km da cidade, este com acesso terrestre (GUAJARÁ-MIRIM, 2018; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

A cidade de Guajará-Mirim faz fronteira com a cidade de Guayaramerín, departamento Beni, República da Bolívia (Figura 9), e tem limite ao norte com o município de Nova Mamoré, que fica à distância de 42,1 km (IBGE, 2021).

Figura 9 – Vista aérea da cidade de Guajará-Mirim fronteira com Guayaramerín

Fonte: CMDO FRON-RO/6º BIS (2021, n.p.).

A população de Guajará-Mirim está estimada em 46.556 habitantes, sendo o oitavo município mais populoso do estado de Rondônia. Em termos econômicos, Guajará-Mirim contabilizou um PIB de R$ 851.012.021,92 e *per capita* R$ 18.279,32, ambos no ano de 2018. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal é de 0,657 e o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* é de até 1/2 salário mínimo (41,4%); esses dados, equivalentes ao ano de 2010, caracterizam o município com população socioeconomicamente vulnerável (IBGE, 2021).

Cerca de 93% da área do município é de preservação ambiental, mediante esse perfil de preservação, em 2009, Guajará-Mirim recebeu o título de Cidade Verde, outorgado pelo Instituto Ambiental Biosfera. Nesse ponto, destacam-se as reservas extrativistas Rio Ouro Preto, Rio Pacaás Novos e Parque Estadual de Guajará-Mirim (CMDO FRON-RO/6º BIS, 2021). No entanto, em maio de 2021, foi aprovada a Lei n.º 1.089, de autoria do atual governador, Marcos Rocha (Partido Social Liberal), a qual

reduz o limite da reserva ecológica Parque Guajará-Mirim (que abrange as cidades de Guajará e Nova Mamoré) de uma área de 216 mil hectares para 166 mil hectares, isto é, 50.000 hectares reduzidos; a lei foi, inclusive, declarada inconstitucional em novembro do mesmo ano. (BONI, 2021; CRUZ, 2021).

Guajará-Mirim, conforme levantamento de 2018 do IBGE, tem sua composição econômica alicerçada na área de Serviços, em torno de 88,85%, seguido da agropecuária com 6,79% e da indústria com 4,36%. A presença da agricultura familiar na região com a produção de abacaxi, macaxeira, banana, coco, laranja, tangerina, dentre outros alimentos também compõe a economia do município (IBGE, 2021).

Na perspectiva econômica, também se destaca a Área de Livre Comércio[7] de Guajará-Mirim, criada pela Lei n.º 8.210/1991, regulamentada pelo Decreto nº 843/1993; ação que intensificou as atividades comerciais e industriais de importação e exportação no município, assim como de relações internacionais com a Bolívia (SUFRAMA, 2014); sendo que os incentivos fiscais das Áreas de Livre Comércio tiveram seu prazo de vigência prorrogados até 31 de dezembro de 2050 através da Lei nº 13.023/2014 (GOUVEIA, 2016); e, a partir de 25 de março de 2021, através da Instrução Normativa n.º 14/2021/SEFIN-GETRI, a fiscalização que antes era feita apenas pela Superintendência da Zona Franca de Manaus, passa a ser executada por esta em conjunto com a Secretaria de Estado de Finanças (RONDÔNIA, 2021).

Após este breve histórico sobre a localidade em que se insere a presente pesquisa, a próxima subseção abordará a aplicação do PNAES no IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

5.4 O PNAES no contexto do IFRO *Campus* Guajará-Mirim

O PNAES emerge das discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e da

[7]As Áreas de Livre Comércio foram criadas para promover o desenvolvimento das cidades de fronteiras internacionais localizadas na Amazônia Ocidental, em Macapá e Santana, com o intuito de integrá-las ao restante do país, oferecendo benefícios fiscais semelhantes aos da Zona Franca de Manaus no aspecto comercial, como incentivos do Imposto sobre Produtos Industrializados e do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços. Os objetivos principais das Áreas de Livre Comércio são a melhoria na fiscalização de entrada e saída de mercadorias, o fortalecimento do setor comercial, a abertura de novas empresas e a geração de empregos (GOUVEIA, 2016).

União Nacional dos Estudantes (UNE), criado em outubro de 1987 com a finalidade de contribuir para a integração das IFES, na busca por um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Superior (FONAPRACE; ANDIFES, 2012).

O FONAPRACE, com o intuito de apresentar a importância de se pensar uma política pública de assistência que atenda aos estudantes na Educação Superior, nos anos de 1996 e 1997, realiza uma pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a qual demonstra que 44,29% dos estudantes apresentavam vulnerabilidade social. A partir dessa pesquisa, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que visava garantir a permanência e o êxito dos estudantes na Educação Superior. (FONAPRACE; ANDIFES, 2012).

Nos anos de 2003 e 2004, foi feita a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, a qual confirmou os índices da primeira pesquisa quanto a estudantes que apresentavam vulnerabilidade social, sendo nesta de 42,8%. Em 2007, o Pnaes foi atualizado pelo FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES (FONAPRACE; ANDIFES, 2012).

A assistência aos alunos já vinha sendo realizada pelas universidades de forma muito pulverizada, pois os recursos para esse fim eram escassos, impedindo que os estudantes fossem atendidos em suas múltiplas vulnerabilidades; até que, em 2007, é instituído o PNAES pelo MEC através da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, visando o combate às desigualdades sociais e regionais, a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior pública (BRASIL, 2007d; FONAPRACE; ANDIFES, 2012). Essa conquista tornou-se um marco para o campo da assistência estudantil, adquirida através da luta da classe trabalhadora, tanto de dirigentes, quanto de docentes e também de estudantes, os quais compreendiam a força política da classe trabalhadora e eram impulsionados pelas exigências do momento.

A regulamentação do programa sob a Portaria Normativa n.º 39/2007 direcionava as ações da assistência estudantil à exigência de vínculo com o ensino, a pesquisa e a extensão; também delimitava o público alvo do programa, isto é, estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais das IFES, prioritariamente em vulnerabilidade socioeconômica. Nesse ponto a regulamentação permite a compreensão de que o programa seria universal: todos os estudantes da graduação poderiam ser atendidos com a assistência estudantil. O documento

também explicita, em seu artigo 2.º, parágrafo único, as áreas às quais o programa deve atender: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico (BRASIL, 2007d).

Quanto às formas de execução, essas não foram expressas na Portaria Normativa n.º 39/2007, deixando sob a responsabilidade das instituições o planejamento, a execução e avaliação do programa; fato que veio a contribuir com a execução do PNAES em seus mais diversos campos e trouxe a autonomia das instituições na implementação do programa e gestão dos recursos (BRASIL, 2007d).

No ano de 2010 a Portaria Normativa nº 39/2007 foi substituída pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual em seu texto apresenta algumas alterações e complementações ao documento anterior (BRASIL, 2010). Esse acontecimento foi um avanço, pois o Decreto apresenta maior consistência legal que a Portaria. No entanto, a luta continua, e o desafio atual é transformar o Decreto nº 7.234/2010 em lei, uma vez que o Decreto transformado em Lei "consolida o tema no ordenamento jurídico brasileiro", assegurando a manutenção dos auxílios aos estudantes e fortalecendo a Política de Assistência Estudantil (PAE) (FONAPRACE, 2018, n.p.).

Portanto, o Pnaes, apresentado pela ANDIFES, originou a PAE, que resultou no instrumento legal, o PNAES, instituído pela Portaria Normativa n.º 39/2007 e, posteriormente, pelo Decreto n.º 7.234/2010 (FONAPRACE, 2008; FONAPRACE; ANDIFES, 2012).

Nas alterações e complementações do Decreto nº 7.234/2010, o PNAES apresenta mudanças nos objetivos:

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

Outra alteração a ser destacada é que, a partir desse Decreto, as Instituições Federais de Ensino Superior passaram a executar a política em suas unidades, regulamentando suas Políticas de Assistência Estudantil e atendendo aos estudantes que estavam no perfil com as ações preconizadas no Decreto n.º 7.234/2010 em seu artigo 3.º parágrafo 1.º, tais como moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Também o artigo 4.º, parágrafo único acrescenta que:

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

Complementando, o Decreto nº 7.234/2010, em seu artigo 4º, estende a execução da assistência estudantil também aos IFs, considerando suas especificidades, legitimando o atendimento pelo PNAES a todos os seus alunos, inclusive aos do nível médio. Destaca-se em seu artigo 3º, parágrafo 2º, a autonomia das IFES na gestão e execução do programa, ação que beneficia diretamente o aluno dentro de sua especificidade geográfica.

Especificamente no *campus* Guajará-Mirim, as ações de assistência estudantil de 2015 a 2017, eram regidas pelos documentos legais e normativos: Decreto n.º 7.234/2010 – PNAES; Resolução n.º 33/Reitoria-CONSUP/IFRO, de 23 de setembro de 2014 – Regulamento dos Programas da Assistência Estudantil do IFRO (REPAE); Portaria n.º 18, de 11 de outubro de 2012 e Instrução Normativa REIT-PROEN/REIT — Valores dos auxílios (emitida anualmente).

No ano de 2018, houve a reformulação do Regulamento dos Programas da Assistência Estudantil (REPAE), resultando na nova Resolução n.º 23/Reitoria-CONSUP/IFRO, de 26 de março de 2018, a qual passa a ser utilizada para a execução dos programas da assistência estudantil nos *campi*, substituindo a Resolução n.º 33/Reitoria-CONSUP/IFRO, de 23 de setembro de 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018a).

A reformulação do REPAE buscou em seu texto desburocratizar o acesso a alguns programas, tendo em vista a singularidade dos municípios e a diversidade na composição do núcleo familiar. Como exemplo pode-se citar a exclusão da exigência de contrato de aluguel como critério obrigatório para inserção no Programa de Auxílio Moradia (PROMORE), considerando as especificidades de algumas famílias de localidades diferentes a do *campus* em preferir que o filho, menor, residisse com parentes a morar sozinho em imóvel alugado. Outra mudança foi a junção de alguns programas em um único, como o Programa de Auxílio à Permanência (PROAP), ação que buscou facilitar o acesso reduzindo a burocracia documental e direcionamento do

recurso pelo estudante, nesse novo texto o recurso poderia ser utilizado pelo aluno para quaisquer necessidades visando sua permanência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018a).

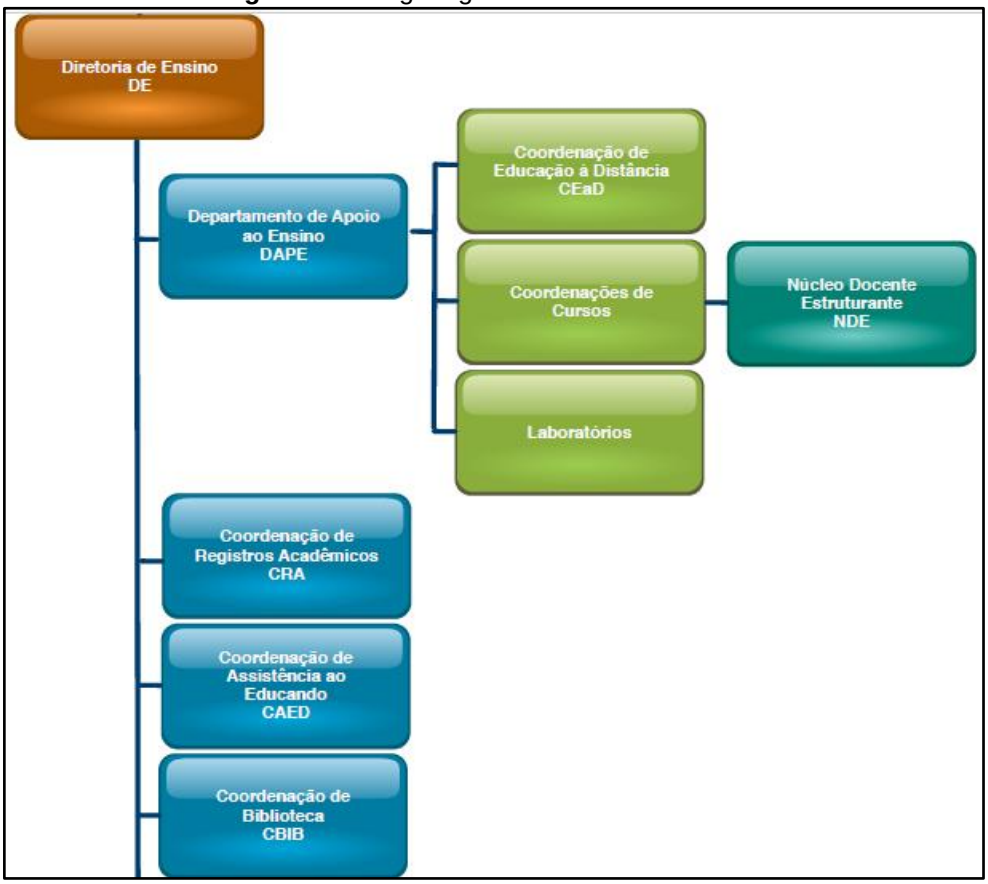
Também no ano de 2018, um novo documento começa a ser utilizado como instrumento normativo: a Instrução Normativa n.º 1/2018/REIT-CGAB/REIT, a qual dispõe sobre o atendimento e assistência aos estudantes da modalidade de Ensino a Distância (EaD) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018b).

No ano de 2020 com o surgimento da pandemia do Novo Coronavírus, houve a urgência de novas resoluções para regulamentar auxílios emergentes, como o auxílio emergencial, o auxílio inclusão digital e o empréstimo de equipamentos de informática, além dos auxílios com recursos advindos diretamente do MEC para aquisição de equipamentos de informática e oferta de *chips* com dados para a realização das atividades escolares remotas.

O setor responsável pelo desenvolvimento dos programas da assistência estudantil no *campus* é a Coordenação de Assistência ao Educando (CAED)[8], em articulação com outros setores de cada *campus* e supervisionados pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino. Já a execução e gestão dos programas de assistência estudantil são realizados pela Comissão de Elaboração de Editais, Análise e Concessão de Auxílios (CEAC), que é constituída por portaria emitida pela direção-geral do *campus*, presidida pelo assistente social, no entanto, na sua ausência e/ou impedimento poderá ser substituído por outro profissional da CAED; este profissional tem por finalidade conduzir o processo de seleção dos estudantes a serem beneficiados pelos programas de assistência estudantil, assim como realizar, juntamente com a CEAC, o acompanhamento e avaliação da execução dos programas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018a). Esse organograma é ilustrado na Figura 10.

[8]CAED, vinculada à Diretoria de Ensino, é o setor responsável pela elaboração, coordenação e execução de planos, programas e projetos de assistência estudantil, assessoramento pedagógico e promoção social, visando o desenvolvimento físico, psíquico e social dos discentes do *campus*, por meio de ações que favoreçam à permanência e êxito no processo de formação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2016).

Figura 10 – Organograma Diretoria de Ensino



Fonte: Ministério da Educação e CONSUP/IFRO (2016, p. 56).

Como assessoria para execução dos programas, a CAED tem a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE)[9] vinculada a Diretoria de Assuntos Estudantis e à Pró-Reitoria de Ensino.

5.5 A aplicação do PNAES no IFRO *Campus* Guajará-Mirim

As ações do PNAES dividem-se conforme as demandas e, preferencialmente, aos estudantes provenientes de escola pública e em vulnerabilidade socioeconômica (renda *per capita* familiar de até 1½ salário mínimo nacional) (BRASIL, 2010; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2018a).

[9]CAE, vinculada a Diretoria de Assuntos Estudantis, é o setor que trabalha com os aspectos sociais que interferem na formação acadêmica e com políticas de favorecimento ao ingresso e permanência dos estudantes nos cursos regulares do IFRO. A Diretoria de Assuntos Estudantis, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, é o setor que se ocupa das atividades relativas a documentações acadêmicas e atendimentos às necessidades essenciais dos estudantes quanto a saúde, condição socioeconômica e outros aspectos relacionados às suas singularidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO, 2015).

Quanto à execução dos programas é repassado ao *campus* os créditos da Assistência Estudantil, cujo valor é determinado pelo Colégio de Dirigentes do IFRO. Esse valor é rateado entre ações de seguro, assistência, ensino, pesquisa e extensão. O rateamento do recurso financeiro da assistência estudantil é deliberado pela CAED e gestores dos setores de administração e planejamento, de ensino, de pesquisa e de extensão. Os auxílios financeiros executados em projetos desses setores são administrados pela Direção de Ensino e Departamentos de Pesquisa e Extensão através de editais próprios.

Além dos programas que demandam auxílio financeiro, destinado, preferencialmente, aos alunos e alunas em vulnerabilidade socioeconômica, há os programas assistenciais universais, ações voltadas a todos os estudantes, objetivando a redução dos índices de evasão e retenção, como também a melhor qualidade de vida do mesmo. Essas ações constituem-se essenciais de modo a garantir a permanência e o bem-estar do estudante, como expresso pelos depoimentos e sugestões de participantes desta pesquisa:

> Vejo que a maioria dos alunos se interessam em projetos, isso seria uma boa para os alunos não perderem a vontade de continuar nos seus cursos [...].
>
> As rodas de conversa que aconteciam entre os alunos acredito que seja muito incentivadora para o aluno [...].
>
> Hoje sabendo da importância desse trabalho [trabalho da equipe multiprofissional] de uma forma mais ampliada, vejo o quanto isso foi fundamental para minha formação. Escolhi Psicologia, e tenho um interesse muito grande em entrar em contato com o contexto escolar, e isso começou no campus, devido ao cuidado da equipe para com os estudantes. Todo esse suporte foi muito importante para mim, e tenho certeza, que para todos os outros alunos também.
>
> [...] Não só o atendimento, mas todos os projetos iniciados pela CAED sempre visaram o bem-estar e a saúde dos alunos. Quando se é adolescente e estudante no Instituto Federal, tudo já é muito duro, intenso e desgastante, ainda bem que tinha a equipe da CAED para nos ajudar a caminhar.

As ações relatadas pelos estudantes e seus efeitos corroboram com a análise feita por Ramos (2014) sobre a dimensão filosófica da Educação integrada, em que, a formação humana, no processo educativo, integra todas as dimensões da vida em busca de uma formação omnilateral dos sujeitos. Ou seja, uma Educação integral, considerando os aspectos político, histórico, cultural, social, dentre outros.

Quanto aos valores dos auxílios, estes variam conforme as demandas do *campus*, do estudante e a predeterminação da instrução normativa anual de valores para alguns auxílios. Nos últimos anos têm sido executados os seguintes valores:

- PROAP – 08 parcelas no valor integral de R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e 02 parcelas em 50% do valor R$ 75,00 (setenta e cinco reais);
- PROMORE – 10 parcelas de R$ 300,00 (trezentos reais);
- PROAC – Segue a Instrução Normativa anual com o valor de até R$ 200,00 (duzentos reais) mensais, parcelas variam conforme demanda apresentada pelo estudante;
- PROSAPEX – Os valores são aplicados conforme demanda e em parcela única.

No Quadro 4, seguem tipos, descrições e legislações que regem os auxílios.

Quadro 4 – Auxílios estudantis no *Campus* Guajará-Mirim

AUXÍLIO	DESCRIÇÃO	LEGISLAÇÃO
Programa de Auxílio Complementar (PROAC)	Destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas demandas não atendidas em outros programas de assistência estudantil e/ou que precisam complementar o auxílio já recebido dependendo do grau de vulnerabilidade. Acesso: solicitação individual ou encaminhamento	**Decreto n.º 7.234/2010** – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) **Resolução n.º 23/2018/CONSUP/IFRO** – Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE) **Instrução Normativa REIT – PROEN/REIT** – Valores dos auxílios – Emitida anualmente.
Programa de Concessão de Auxílio à Permanência (PROAP)	Destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de auxílio para contribuir com sua alimentação; transporte, entre outras, que possam interferir na permanência e conclusão do curso. Acesso: Edital anual	
Programa de Auxílio Moradia (PROMORE)	Destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica oriundo de outras cidades ou zona rural que necessite residir temporariamente no município sede do *campus* para terem	

AUXÍLIO	DESCRIÇÃO	LEGISLAÇÃO
	ampliadas suas condições de acesso, permanência e conclusão do curso. Acesso: Edital anual	
Programa de Atenção à Saúde e Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROSAPEX)	Destinado a todos os estudantes regularmente matriculados, visando contribuir com ações de atendimento às necessidades educacionais, biopsicossocial e de incentivo à formação acadêmica, visando o desenvolvimento integral no processo educativo. Acesso: solicitação individual ou encaminhamento	
Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC)*	Procura viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas. Acesso: solicitação individual.	**Portaria Normativa n.º 389/2013/MEC** – Programa Bolsa Permanência (PBP) **Instrução Normativa 4/2020/REIT -PROEN/REIT** – Procedimentos operacionais do PBP/MEC no âmbito do IFRO
Auxílio emergencial**	Finalidade de estender a proteção social aos estudantes do IFRO em situação de vulnerabilidade que, por alguma questão recente de risco social, encontram dificuldade para manter as condições mínimas que garantam a permanência e o êxito nos estudos enquanto perdurar o período de calamidade pública em vigor.	**Resolução n.º 29/REIT-CONSUP/IFRO**, de 15 de maio de 2020 **Decreto nº 7.234/2010** – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) **Resolução n.º 23/2018/CONSUP/IFRO** – Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE)
Auxílio inclusão digital***	Destina-se a atender estudantes matriculados nos cursos técnicos e de graduação ofertados pelo IFRO em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de que possam ter acesso aos meios que promovam a inclusão digital, para a realização das atividades escolares não presenciais devido a pandemia decorrente da Covid-19, de acordo com o que estabelece Decreto nº 7.234 que dispõe sobre o PNAES.	**Resolução n.º 29/REIT-CONSUP/IFRO**, de 15 de maio de 2020 **RESOLUÇÃO n.º 1/REIT - CONSUP/IFRO**, de 18 de fevereiro de 2021 **Decreto nº 7.234/2010** – Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) **Resolução n.º 23/2018/CONSUP/IFRO** –

AUXÍLIO	DESCRIÇÃO	LEGISLAÇÃO
		Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), com base em IFRO (2021).
Notas:
*PBP/MEC é um programa destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior, cuja finalidade é minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A seleção para inserção do estudante no auxílio é feita pelo sistema do Ministério da Educação e o pagamento é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A implantação e a execução do PBP nos institutos federais serão supervisionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2013).
**Executado em 2020 em decorrência da Pandemia de COVID-19.
***Executado em 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de COVID-19. O auxílio inclusão digital compreende as modalidades: i) disponibilização de internet, por meio do Projeto Alunos Conectados do Ministério da Educação; ii) Concessão de auxílio financeiro para contratação de plano de internet; iii) Concessão de auxílio financeiro para aquisição de equipamentos de informática (IFRO, 2021).

No ano de 2020, foi executado pelo *campus*, em substituição ao auxílio PROAP, o *Auxílio Emergencial* em decorrência da pandemia de COVID-19, além do *Auxílio Inclusão Digital*, o qual beneficiou com um valor de R$ 50,00 (cinquenta reais) mensais para aquisição de planos de *internet* ou despesas com dados móveis aos alunos que não possuíam acesso à *internet* para participação das aulas remotas. Posteriormente, com recursos do MEC, foi disponibilizado aos alunos e alunas em vulnerabilidade socioeconômica, através do *Programa Alunos Conectados*, um *chip* com dados móveis objetivando a garantia de que esse estudante tenha acesso às aulas remotas. E, por fim, a concessão de auxílio financeiro para aquisição de equipamentos de informática no valor de R$ 1.350,00 (um mil, trezentos e cinquenta reais) em parcela única (IFRO, 2021).

Quanto aos créditos da assistência estudantil destinados ao *campus*, estão demonstrados no Quadro 5.

Quadro 5 – Recursos da Assistência Estudantil do Campus Guajará-Mirim

ANO	CRÉDITOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (R$)	QUANTITATIVO DE ALUNOS	VALOR POR ALUNO (R$)
2015	101.938,00	40	2.548,45
2016	200.000,00	179	1.117,31
2017	163.525,46	310	527,50
2018	234.494,88	451	519,94
2019	355.215,52	566	627,58
2020	490.301,79	798	614,41
2021	331.825,66	851	389,92

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), com base em dados fornecidos pela PROAD, CAED e extraídos de SUAP/IFRO (2020).

A assistência estudantil teve um decréscimo considerável em relação a créditos destinados ao *campus* por aluno com matrícula ativa. O valor em 2021 teve uma redução em relação aos anos de 2018 e 2019, mesmo havendo um aumento no número de alunos. Já o valor acrescido em 2020 ocorreu devido à pandemia de COVID-19, contexto que exigiu maior foco da assistência estudantil.

Em uma perspectiva crítica a esse contexto assistencial, Schons (2015, p. 207) alega:

> [...] dada a rejeição da assistência, os programas mais residuais se tornarão tão vergonhosamente pobres que em vez do atendimento dos "pretensos direitos", estaremos de volta às esmolas e desta vez a uma esmola do próprio Estado, transformando-se [...] "uma espécie de *neobeneficência*", reiterando-lhe, portanto, "qualquer referência a direitos sociais da cidadania.

Nesse sentido, os dados coletados demonstram um decréscimo nos valores por aluno, com atenção para o ano de 2021, que chegou a uma queda considerável no valor do recurso financeiro, fato que requer maior atenção da instituição, pois, com o aumento no número de estudantes e com a queda nos valores dos créditos financeiros, esse cenário resultará em um baixo atendimento dos estudantes e em uma assistência estudantil pulverizada, o que negará a garantia do direito à Educação e à formação acadêmica.

5.6 Peculiaridades dos cursos pesquisados: Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, a oferta do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio (CTMSI) do IFRO *Campus* Guajará-Mirim justifica-se com os seguintes propósitos:

> [...] No município de Guajará-Mirim, observa-se cotidianamente a busca de cursos técnicos, de modo que essa proposta começa a suprir lacunas de formação de profissionais (com habilidades específicas) que o mercado de trabalho requer, como em órgãos públicos e na iniciativa privada, ao mesmo tempo que faculta ao seu público-alvo uma preparação para a continuidade dos estudos (em vista da formação cultural, humanística, sociológica).
> Justifica-se, portanto, a oferta do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no Campus Guajará-Mirim, para formar profissionais que supram as necessidades dos arranjos produtivos locais e regionais. Tem-se ainda uma nova oportunidade para o atendimento aos interesses pessoais dos cidadãos, pois a atuação como Técnico em Manutenção e Suporte em Informática pode ser realizada de forma autônoma, possibilitando aos alunos

> realizar manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, identificando os principais componentes de um computador e suas funcionalidades (IFRO, 2018, p. 24).

Destaca-se na justificativa do curso o suprir lacunas de formação profissional que o mercado de trabalho requer, mesmo que nos objetivos do mesmo refira-se à formação para o mundo do trabalho, o que demonstra que a Educação Profissional ainda apresenta um caráter economicista. Em vez disso, há a necessidade de se repensar o foco da Educação Profissional como sendo para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, conforme se apresentam as necessidades dos trabalhadores, uma vez que até então os projetos de Ensino Médio e de Educação Profissional sempre tiveram sua função formativa,

> [...] historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

O curso tem como objetivo geral:

> Oferecer habilitação técnica de nível médio para formar profissionais atuantes na manutenção e suporte em informática, através de conhecimentos técnicos e científicos que os tornem aptos a promover soluções de informática por meio da manutenção e suporte de computadores, de ferramentas e de equipamentos de informática, de redes domésticas e empresariais e de instalação e configuração de periféricos, realizando suporte técnico e aplicação de normas técnicas e de qualidade. (IFRO, 2018, p. 34).

Como objetivo geral, evidencia-se o formar profissionais atuantes no serviço de manutenção e suporte em informática. Já como objetivos específicos do curso, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta:

> a) formar profissionais com capacidade empreendedora, responsabilidade socioambiental e autonomia relativa no mundo do trabalho;
> b) construir conhecimentos baseados em conceitos de sistemas operacionais e arquiteturas de computadores que levam ao domínio das técnicas de manutenção e suporte em informática;

> c) compreender e aplicar fundamentos de sistemas de informação em redes de computadores, envolvendo sistemas operacionais, aplicativos, administração e segurança de redes;
> d) compreender as arquiteturas de rede e analisar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação;
> e) realizar manutenção e suporte em informática;
> f) compreender as reais necessidades do mercado de trabalho, tendo a função de organizar, coordenar, realizar manutenções preventivas e corretivas e criar soluções tecnológicas adequadas para a suas inovações e transformações (IFRO, 2018, p. 34-35).

Conforme o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação, o perfil profissional esperado do Técnico em Manutenção e Suporte em Informática é aquele que:

> [...] executa a montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática, instala e configura sistemas operacionais desktop e aplicativos. Realiza manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, fontes chaveadas e periféricos. Instala dispositivos de acesso à rede e realiza testes de conectividade. Realiza atendimento help-desk (BRASIL, 2016b, p. 102).

A atuação profissional deste técnico tem como campo a “Prestação autônoma de serviço e manutenção de informática. Empresa de assistência técnica” (BRASIL, 2016b, p. 102).

A organização curricular do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática está baseada nas diretrizes fixadas pelas Resoluções n.º 2/2012 (Diretrizes do Ensino Médio) e n.º 6/2012 (Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio), do Conselho Nacional de Educação, visando à formação global do discente e a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional (IFRO, 2018).

As disciplinas do CTMSI são distribuídas em quatro núcleos: a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, a parte diversificada, o núcleo profissional e o núcleo complementar (IFRO, 2018). Nesse aspecto, visa a formação global do estudante:

> Espera-se, finalmente, que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica; participação ativa dos sujeitos; construção coletiva do conhecimento; organização integrada e abordagem histórico dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura. Neste percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade (RAMOS, 2017, p. 43).

Quanto a continuidade da formação em curso de graduação para os concluintes do CTMSI, o *Catálogo de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação destaca: o

Curso Superior de Tecnologia em Eletrônica Industrial; o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores; o Bacharelado em Ciência da Computação; o Bacharelado em Engenharia da Computação; o Bacharelado em Engenharia Eletrônica; e, por fim, o Bacharelado em Engenharia Elétrica (BRASIL, 2016b).

Em pesquisa sobre as turmas dos alunos ingressantes nos anos de 2016 e 2017 do CTMSI do *Campus* Guajará-Mirim, buscou-se o quantitativo de alunos ingressos, evadidos, concluintes e participantes dos programas da assistência estudantil dessas turmas, chegando aos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Números do CTMSI dos anos de 2016 e 2017

ANO	INGRESANTES		EVADIDOS		CONCLUINTES		PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS	
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Concluintes	Evadidos
2016	43	42	8	8	35	34	31	11
2017	36	38	11	14	25	24	14	14

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

Na Tabela 1, aponta-se um percentual de 81,2% de concluintes e 18,8% de evadidos entre os ingressantes no CTMSI no ano de 2016. Já no ano de 2017, os índices foram de 66,2% de concluintes e 33,8 de evadidos, indicando um percentual maior na evasão em comparação com o ano de 2016. Entre os participantes da assistência estudantil, os índices são de 74% de concluintes e 26% de evadidos nas turmas de 2016 e de 50% de concluintes e 50% de evadidos nas turmas de 2017.

Mesmo com a participação nos programas da assistência estudantil, os números no ano de 2017 revelam um alto índice de evasão, o que merece uma investigação do fenômeno.

5.7 Peculiaridades dos cursos pesquisados: Curso Técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio

O Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio (CTBio) do IFRO *Campus* Guajará-Mirim foi criado e teve seu funcionamento autorizado em março de 2017 através da Resolução n.º 24/REIT-CONSUP/IFRO, de 30 de março de 2017. Segundo o seu Projeto Pedagógico de Curso, a oferta do BIO no *Campus* Guajará-Mirim justifica-se:

> Diante da realidade da região de Guajará-Mirim, a Biotecnologia pode viabilizar o processo de extração de recursos naturais, ou seja, gerar novos serviços e produtos úteis para os diversos segmentos industriais e para a sociedade, contribuir com novos métodos de detectar e tratar contaminações dos produtos extraídos, bem como desenvolver novos produtos e processos menos danosos ao ambiente. É importante destacar que nenhuma instituição no Estado de Rondônia oferta o curso. O pioneirismo se faz necessário diante do potencial existente no município e áreas contíguas.
> [...] a implantação do curso técnico em Biotecnologia (integrado ao Ensino Médio) constitui estratégia de estímulo à incorporação dos profissionais da referida área pelo setor produtivo, buscando subsidiar e ampliar vínculos com o mercado de trabalho emergente e carente de profissional qualificado. Faz-se necessário destacar que a implantação do referido curso também justifica-se na medida em que atenderá ao preconizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, dentro da linha de ação que estimula a expansão e consolidação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, por meio, principalmente da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2016-2019) na formação e capacitação de recursos humanos para fortalecer a pesquisa e a infraestrutura científica e tecnológica.
> Portanto, entende-se que a implantação do curso técnico em Biotecnologia constitui iniciativa que promoverá a formação e capacitação de recursos humanos para atuar em pesquisa, desenvolvimento, suporte e gestão da Biotecnologia, contribuindo para o crescimento e expansão dos processos e serviços biotecnológicos, elevando o nível de competitividade científica e tecnológicas do Brasil a patamares equiparáveis a outros países mais desenvolvidos. E ainda, o desenvolvimento de novas ferramentas visando a busca de novos métodos e produtos acaba por estimular o interesse da comunidade científica e industrial por profissionais qualificados (biotecnologista) para sua inserção no mercado de trabalho (IFRO, 2017, p. 26).

O CTBio tem como objetivo geral:

> Formar profissionais qualificados para a atuação na área de Biotecnologia, capazes de executar atividades laboratoriais de biotecnologia e biociências em centros de pesquisas, indústrias e empresas nos setores saúde, ambiental e agropecuário (IFRO, 2017, p. 34).

E como objetivos específicos do curso, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta:

> a) Formar profissionais capazes de operar, controlar e monitorar processos industriais e laboratoriais nas seguintes áreas: biologia molecular, imunologia, microbiologia, parasitologia e bioquímica, visando à produção industrial e controle de qualidade;
> b) capacitar os alunos para realizar o preparo de amostras de tecidos animais e vegetais, assim como cultivar in vivo e in vitro microrganismos, células e tecidos;
> c) Fornecer aos alunos conhecimentos sobre técnicas imunológicas para a produção de imunobiológicos;
> d) Formar profissionais capazes de desenvolver técnicas de fermentação visando a produção industrial;
> e) Buscar soluções aos desafios e problemas da prática profissional, com cidadania e respeito ao meio ambiente e aos princípios éticos (IFRO, 2017, p. 35).

Conforme o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação, o perfil profissional esperado do Técnico em Biotecnologia é:

> Um profissional capaz de executar atividades laboratoriais de biotecnologia e biociências em centros de pesquisas, indústrias e empresas no setor de saúde humana e animal, ambiental e agropecuário. Opera, controla e monitora processos industriais e laboratoriais, incluindo laboratórios de saúde e ambiental. Prepara materiais, meios de cultura, soluções e reagentes. Analisa substâncias e materiais biológicos. Cultiva in vivo e in vitro microrganismos, células e tecidos animais e vegetais. Realiza o preparo de amostras dos tecidos animais e vegetais. Extrai, replica e quantifica biomoléculas. Realiza a produção de imunobiológicos, vacinas, diluentes, kits de diagnóstico e bioprocessos industriais. Colabora nas atividades de perícia criminal e investigação genética. Desenvolve pesquisa de melhoramento genético. Opera a criação e manejo de animais de experimentação. Controla a qualidade e a compra de matérias-primas, insumos e produtos (BRASIL, 2016b, p. 206).

Assim sendo, o profissional técnico em Biotecnologia tem como campo de atuação:

> Empresas, indústrias, agroindústrias, instituições de pesquisa, ensino e desenvolvimento em biociências e produtos biotecnológicos. Laboratórios de controle dequalidade de biomoléculas, de bioprocessos, de biologia molecular, de toxicologia, de biodiagnósticos e de análises clínicas. Bancos de materiais biológicos e de genes. Empresas de consultorias, assistência técnica, comercialização de insumos e equipamentos utilizados na área de biociências e biotecnologia. Indústrias alimentícias, de cosméticos, bebidas e farmacêutica. Laboratório de agropecuária e ambiental. Estações de monitoramento e tratamento biológicos da água. Escritórios de patentes biotecnológicas. Empreendimento próprio (BRASIL, 2016b, p. 206).

A organização curricular do Curso Técnico em Biotecnologia está baseada nas diretrizes fixadas pelas Resoluções n.º 2/2012 (Diretrizes do Ensino Médio) e n.º 6/2012 (Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio), do Conselho Nacional de Educação visando à formação global do discente e a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional (IFRO, 2017).

As disciplinas do CTBio são distribuídas em quatro núcleos: a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, a parte diversificada, o núcleo profissional e o núcleo complementar (IFRO, 2017).

Quanto a continuidade da formação em curso de graduação, o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação destaca: o Curso Superior de Tecnologia em Biotecnologia; o Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental; o Bacharelado em Ciências Biológicas; o Bacharelado em Biomedicina; o Bacharelado em Farmácia; o Bacharelado em Nutrição; o Bacharelado em Engenharia

de Alimentos; o Bacharelado em Engenharia Química; o Bacharelado em Biotecnologia; e, por fim, o Bacharelado em Engenharia Ambiental (BRASIL, 2016b).

Em pesquisa sobre as turmas dos alunos (as) ingressantes no ano de 2017 do CTBio do IFRO *Campus* Guajará-Mirim, buscou-se o quantitativo de alunos (as) ingressos, evadidos, concluintes e participantes dos programas da assistência estudantil dessas turmas, chegando aos dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Números do CTBio do ano de 2017

ANO	INGRESANTES		EVADIDOS		CONCLUINTES		PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS	
2017	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Concluintes	Evadidos
	41	39	17	16	24	23	21	13

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

Na Tabela 2, aponta-se um percentual de 58,7% de concluintes e de 41,3% de evadidos no CTBio no ano de 2017, os quais revelam um alto número de evasão no curso. Entre os participantes da assistência estudantil os índices são de 61,8% de concluintes e de 38,2% de evadidos. Neste curso, a evasão também se apresenta com índices preocupantes, o que torna relevante uma busca mais detalhada sobre as causas da evasão no curso, alguns fatores relatados pelos estudantes participantes desta pesquisa se encontram na próxima subseção.

5.8 Permanência e evasão escolar: analisando a efetividade do PNAES

A Tabela 3 e a Tabela 4 retratam as taxas de conclusão e evasão dos cursos de CTMSI e CTBio nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 3 – Taxa de conclusão e evasão nos anos de 2016 e 2017

Curso	Ano	Concluintes	Evadidos
CTMSI	2016	81,2%	18,8%
CTMSI	2017	66,2%	33,8%
CTBio	2017	58,7%	41,3%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

De acordo com os índices dos cursos no total geral de estudantes (Tabela 3), as turmas de 2016 chegaram a um índice de conclusão do curso de 81,2%, já no ano de 2017 houve uma regressão na taxa de conclusão, tendo o CTBio um índice de conclusão de apenas 58.7%.

Tabela 4 – Taxa de conclusão e evasão nos anos de 2016 e 2017 participantes dos programas da assistência estudantil com repasse financeiro

Curso	Ano	Concluintes	Evadidos
CTMSI	2016	74%	26%
CTMSI	2017	50%	50%
CTBio	2017	61,8%	38,2%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados extraídos de SUAP/IFRO (2020).

Já em relação aos índices dos cursos apenas dos estudantes que tiveram participação nos programas da assistência estudantil com repasse financeiro (Tabela 4), esses índices mostram um resultado aceitável nas turmas do CTMSI ano 2016 e no de CTBio, porém a turma de CTMSI no ano 2017 apresenta uma taxa de evasão preocupante.

Os índices de evasão, como indicam a Tabela 3 e Tabela 4, revelam que mesmo com a política de assistência estudantil, a evasão escolar se configura como um desafio institucional.

Fritsch e Vitelli (2016, p. 1) definem a evasão como:

> [...] sinônimo de abandono escolar, significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão. É um fenômeno complexo, associado a não concretização de expectativas de pessoas e reflexo de múltiplas causas relacionadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino.

A evasão mostra-se como um fenômeno complexo associado a causas múltiplas merecendo atenção institucional. Alguns fatores pessoais e institucionais foram apontados pelos estudantes como causa de sua evasão (Quadro 6), porém, infelizmente, nem todos os estudantes evadidos (público-alvo) responderam ao questionário de pesquisa.

Quadro 6 – Fatores da evasão indicados pelos participantes da pesquisa

CTMSI				CTBio	
TURMA 2016		TURMA 2017		TURMA 2017	
PESSOAIS	INSTITUCIONAIS	PESSOAIS	INSTITUCIONAIS	PESSOAIS	INSTITUCIONAIS
1 Serviço militar obrigatório 2 Desemprego Doença 3 Saudade de casa 4 Gravidez 5 Dificuldade com informática 6 Problemas familiares	1 Falta de apoio psicossocial 2 Auxílio financeiro insuficiente 3 Falta de apoio pedagógico	1 Dificuldade em acompanhar o ensino 2 Falta de condução 3 Problemas psicológicos 4 Doença	1 Distância entre residência e *campus*	1 Desemprego 2 Timidez 3 Sensação de não pertencer à instituição	1 Auxílio financeiro insuficiente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em dados da pesquisa.

Diante do apresentado pelos estudantes, exposto no Quadro 6, observam-se questões de cunho socioeconômico, político e cultural, as quais devem ser compreendidas pela instituição de modo a resultar em ações que promovam a permanência e o êxito acadêmico.

Quanto ao questionamento sobre os fatores institucionais que ocasionaram a evasão, mesmo sugerindo três opções como alternativa de respostas — a) Auxílio financeiro insuficiente para suprir minhas necessidades escolares; b) Falta de apoio psicossocial; c) Falta de apoio pedagógico — alguns estudantes optaram por respostas descritivas, como: “Foi uma escolha minha, mesmo, eu não estava conseguindo me adaptar”; “Tive todo o apoio possível do campus até o fim.”; “Problemas de família.”; e “Não foi IFRO, foi minha vida pessoal”.

Nota-se nas falas dos participantes que o discurso meritocrático se faz muito presente no entendimento sobre seu próprio direito à Educação, pois, diante do abandono do curso, o que ganha destaque é a eficiência institucional e o fracasso pessoal.

No entanto, essas falas demonstram que houve falha institucional nas ações pedagógicas e psicossociais voltadas à permanência estudantil, uma vez que, como

identificado na fala de um aluno (a) participante da pesquisa, há um sentimento de não pertencimento à instituição, tal sentimento é reforçado no relato de outra pessoa participante sobre os fatores pessoais que a conduziram à evasão:

> Foi difícil demais pra mim pois me considero uma pessoa tímida e na hora de apresentar qualquer trabalho na frente da classe toda eu ficava nervosa demais, tentei me esforçar mas **vi que não era pra mim então eu resolvi sair** , mais enquanto eu estudava no IFRO foi uma honra pra mim um privilégio aprende com os melhores professores gostei muito [...].

Esse fator apontado caracteriza-se como institucional, o qual demanda ações de inclusão à comunidade escolar que favoreçam o desempenho e o sucesso do estudante; entretanto, a ideologia neoliberal que, insistentemente, doutrina o cidadão, o leva a considerar o sistema meritocrático:

> Na atual fase do neoliberalismo, que cada vez mais se afirma como tendência dominante de pensar e regular a sociedade, se expressa um impasse em relação aos valores igualitários do próprio ideário da sociedade liberal. Por isso, uma igualdade de adjetivos tem que ser encontrada, como uma "igualdade de iguais chances", por exemplo, que "se traduz pela oportunidade de todos concorrer", na qual "é preciso garantir que as regras do jogo sejam iguais e não os jogadores" [...] numa verdadeira exaltação à meritocracia individual (SCHONS, 2015, p. 223).

Outro fator apresentado que merece atenção é a categoria "insuficiência dos auxílios financeiros", o qual pode gerar outros elementos a serem analisados, como, por exemplo, o abandono dos estudos por motivo de saúde, falta de transporte, busca de emprego, entre outros. Mesmo sendo indicado como fator de evasão, os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre os valores dos auxílios financeiros — se estes atendem a proposição de permanência e êxito estudantil —, tiveram resposta positiva sobre a eficácia dos valores, que obteve um índice de 68,8% entre os alunos (as) egressos e um índice de 83,3% entre os evadidos.

Esses dados levam a inferir que os valores são bem aceitos pelos estudantes, porém, é relevante considerar as opiniões contrárias de alguns participantes da pesquisa, como: "O auxílio é um ótimo incentivo, mas o valor oferta é tão pouco, poderia ser o mesmo valor da universidade."; "Ultimamente as coisas tem sido caras, e o valor dos auxílios não atende, mas minimiza esse problema."; "Acho que deviam aumentar um pouco mais o valor, a inflação não para de subir e com isso tudo aumenta."; "Acho que é uma boa ajuda, mas se meus pais não pudessem me ajudar,

não iria conseguir.”; “Poderia ser melhor, mas infelizmente é de conhecimento comum que a verba estipulada para o atendimento dos discentes não é tão grande [...].”; e “O auxílio era pouco. Mesmo dividindo as despesas com minha irmã, não dava pra pagar tudo e comprar comida”. Outra pessoa participante, ao ser questionada a esse respeito, alegou:

> Não, pois, se considerar tem gastos além do que se refere à alimentação, sem contar que o valor dos mesmos estão cada dia mais altos. Esses outros gastos são: cópias e impressão de trabalhos, compra de materiais escolares e dependendo gastos no combustível ou até mesmo no concerto da bicicleta que quebrou por algum motivo.

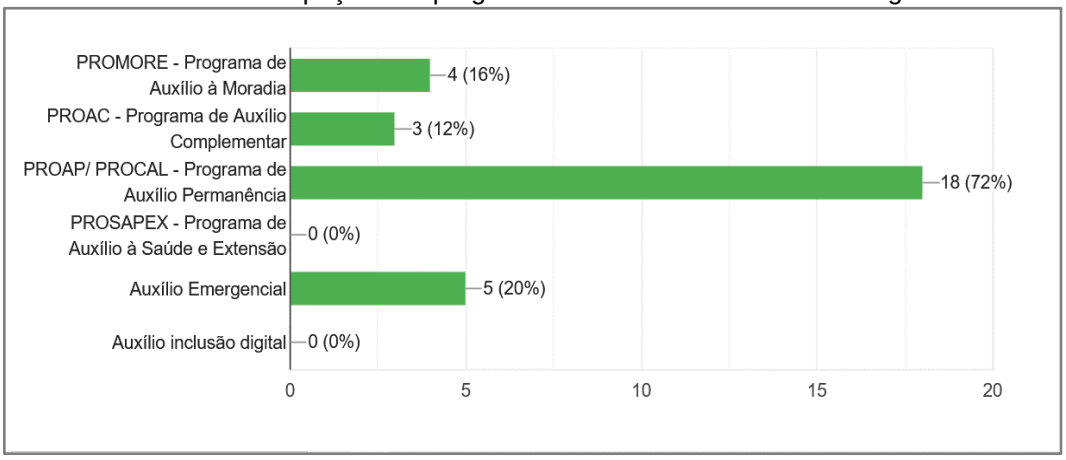
Tais opiniões contrárias devem ser consideradas na reflexão sobre os valores das assistências estudantis, se são realmente suficientes ou se as respostas positivas são apenas a aceitação natural em relação aos programas de transferência de renda governamental interpretados como um favor assistencialista.

A política social no sistema neoliberal chega aos usuários de forma pulverizada, objetivando atender o mínimo necessário, dessa forma usurpa os direitos sociais, os quais com tantas lutas foram conquistados. Schons (2015, p. 223) afirma que:

> Com a defesa da “desigualdade como diferença”, os neoliberais se opõem obstinadamente aos programas de acesso à igualdade. Logo, afirma-se que o limite da Assistência seja “para minorias”, “os marginalizados” e excluídos do sistema”, contanto que “não se transforme em direito” [...], instalando-se uma regulação constante ‘ad hoc”, de “caso a caso”, impedindo uma política social mais abrangente” e como consequência a “ausência de direitos”.

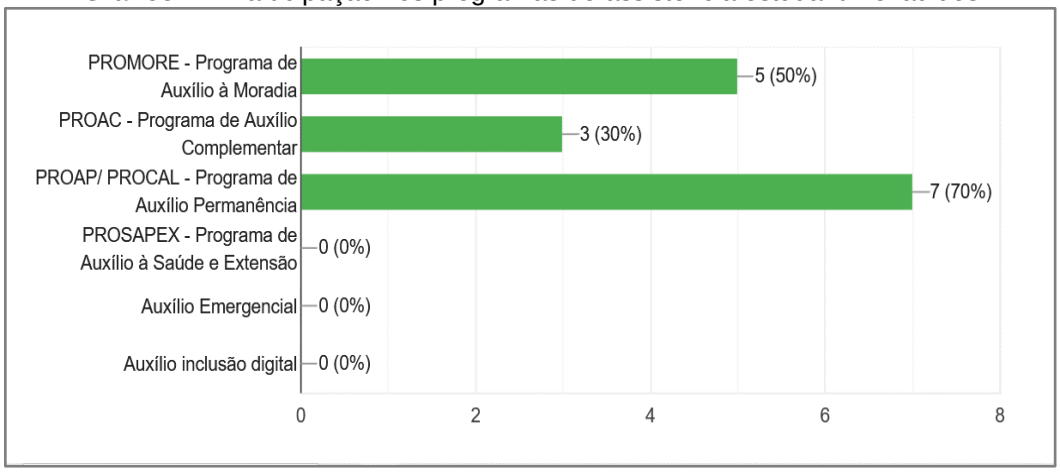
Quanto aos auxílios executados pelo *campus* e mencionados pelos estudantes, os que obtiveram maior participação, conforme ilustra o Gráfico 1 referente aos egressos e o Gráfico 2 referente aos evadidos, foram: Programa de Auxílio Permanência (PROAP), no valor de R$ 150,00; o Programa de Auxílio Moradia (PROMORE), no valor de R$ 200,00 ou R$ 300,00; e o Programa de Auxílio Complementar (PROAC), com valor de até 200,00.

Gráfico 1 – Participação nos programas de assistência estudantil: egressos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Participação nos programas de assistência estudantil: evadidos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Quanto a inserção nesses programas de assistência estudantil, de acordo com informações obtidas no setor de assistência estudantil do *campus*, os números analisados em relação aos egressos nos cursos apontam um índice de 43,6% de alunos (as) participantes dos programas da assistência estudantil com transferência de renda. O índice revela um percentual considerável, porém, abaixo do percentual do índice de vulnerabilidade dos estudantes do *campus*, que é de 79,32%, conforme caracterização socioeconômica realizada a cada início de ano letivo.

Esses dados são apresentados em meio a um contexto atual de Governo autocrático burguês, como em situação semelhantes nomeiam Fernandes (2006) e Iamamoto (2019), Governo este em que se observam os frequentes ataques aos direitos sociais da classe trabalhadora, como, por exemplo, as recentes Reforma Trabalhista, Reforma Previdenciária e as investidas às Universidades públicas e aos Institutos Federais quanto ao financiamento e ao desenvolvimento de pesquisas,

assim como a Proposta de Emenda à Constituição, PEC n.º 32/2020, da Reforma Administrativa, a qual altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa, que em seu bojo vem destruindo o serviço público (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). É importante mencionar que a evasão escolar e acadêmica é consequência, em muito, destas políticas. No entanto, muitos estudantes, professores e também técnicos, conscientes ou não, apoiam este modelo de governo e de Estado Mínimo. Muitos deles, em busca de bolsas e apoios sociais por uma necessidade socioeconômica, requerem o apoio do Estado, mas, numa política de Estado Mínimo, neoliberal, não há interesse, nem vontade para implantação de apoios sociais e fixação, pois a lógica é a privatização.

5.9 Êxito e aspectos importantes da pesquisa

Nas palavras de Iamamoto (2019, p. 440), o Serviço Social deve situar-se em meio a "história sob ao ângulo das relações entre as classes, suas tensões e relações com o Estado, [...] o que implica o reconhecimento do conflito de classes em suas dimensões materiais e espirituais, assim como o chamamento à resistência coletiva".

Esse contexto pode ser debatido a partir dos índices de egressos e evadidos apresentados no Quadro 7, em que a faixa etária nos dois grupos demonstram que, entre os egressos dos cursos, o maior índice está entre as idades de 18 a 20 anos, enquanto entre os evadidos o maior índice se apresenta entre as idades de 21 a 25 anos; o que leva a inferir que a idade tem um peso na continuidade ou descontinuidade dos estudos.

Quadro 7 – Maior índice de egressos e evadidos por faixa etária

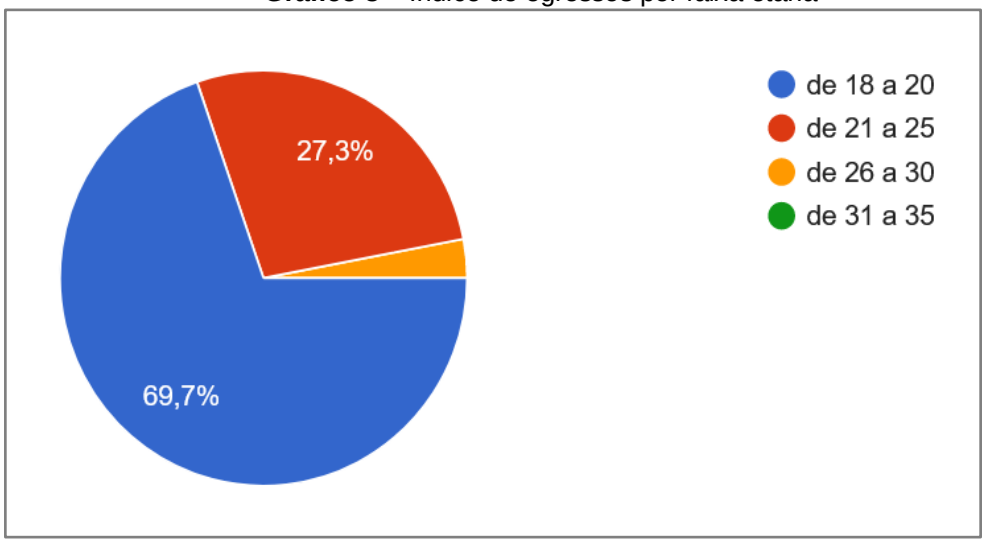
Egressos	taxa	Evadidos	Taxa
18-20 anos	69,7%	21-25 anos	83,3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Ao analisar a efetivação das políticas públicas, evidencia-se que a pessoa pobre possui poucos direitos iguais em comparação com as pessoas ricas, pois para que subsista é necessário que trabalhe e venda sua força de trabalho ao capitalismo, o que ocorre com intensidade na idade jovem, levando muitos a abandonar o seu projeto de Educação, ou buscá-lo em ensinos noturnos ou em processos de ensino acelerados e a traçar novos rumos em busca de autonomia financeira (KUENZER, 2010).

Os índices quanto aos egressos por faixa etária são detalhados no Gráfico 3.

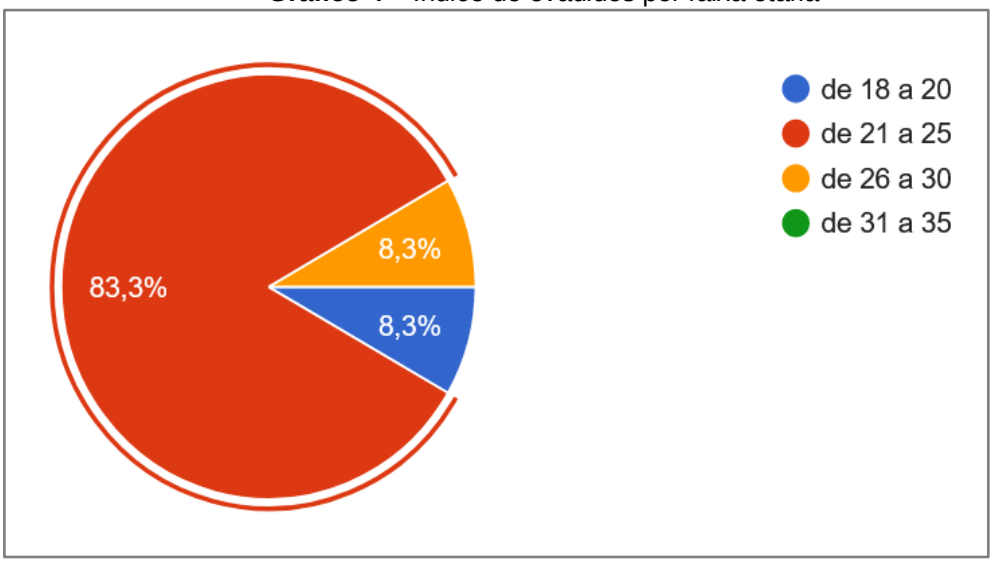
Gráfico 3 – Índice de egressos por faixa etária



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Os índices quanto aos evadidos por faixa etária são detalhados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Índice de evadidos por faixa etária



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

É ainda possível estabelecer um paralelo com o índice de egressos e evadidos por cor/etnia, exposto no Quadro 8.

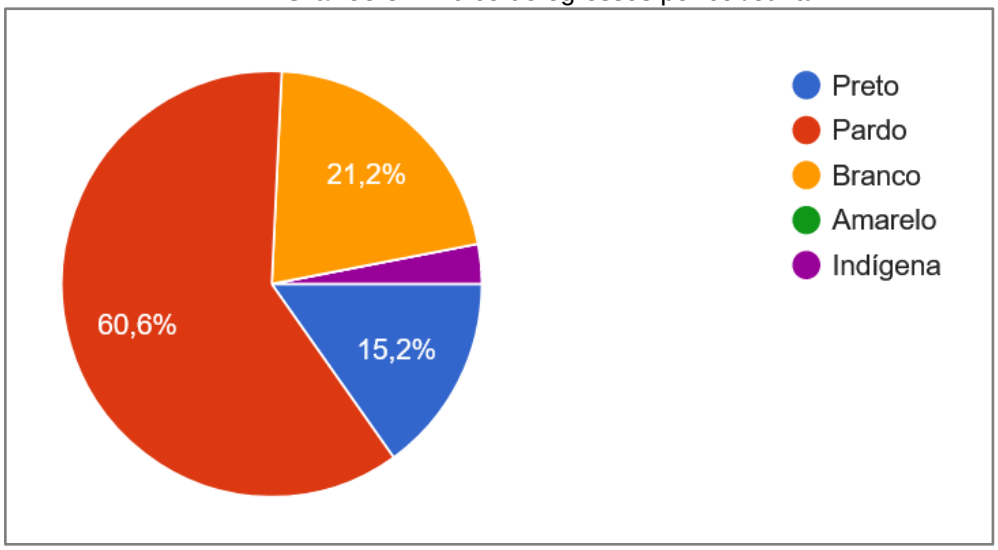
Quadro 8 – Índice de egressos e evadidos por cor/etnia

EGRESSOS		EVADIDOS	
Cor/etnia	taxa	Cor/etnia	Taxa
Pardo	60,6%	Pardo	50%
Preto	15,2%	Preto	8,3%
Branco	21,2%	Branco	16,7%
Indígena	3%	Indígena	25%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Os índices quanto aos egressos por cor/etnia são detalhados no Gráfico 5, com especial atenção à taxa de ingresso de 60,6% de pessoas pardas, o que pode ser analisado à luz da Política de Assistência Estudantil que o IFRO desenvolve por múltiplos instrumentos legais e reguladores, visando a efetividade das ações, sempre apoiada no tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” em busca da formação integral do estudante.

Gráfico 5 – Índice de egressos por cor/etnia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Dentre os instrumentos utilizados na Política de Assistência Estudantil do IFRO estão: a Resolução n.º 23/REIT-CONSUP/IFRO, de 26 de março de 2018, o Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE); a Resolução n.º 29/REIT-CONSUP/IFRO, de 10 de abril de 2017, o Regulamento da Residência Estudantil no IFRO; a Resolução n.º 26/REIT-CONSUP/IFRO, de 4 de abril de 2018, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO (PAPE); a Resolução n.º 35/REIT-CONSUP/IFRO, de 2 de junho de 2020, o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); a Resolução n.º 056/REIT-CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014; a Resolução n.º 45/REIT-

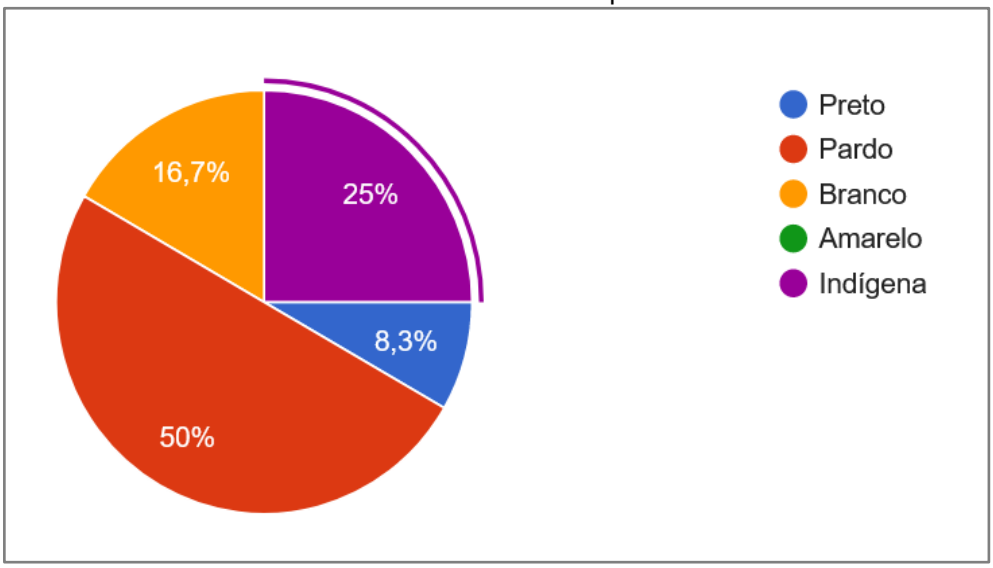
CONSUP/IFRO, de 11 de setembro de 2017, a Política de Acompanhamento dos Egressos.

Portanto, os índices apontados no Gráfico 5 podem ser interpretados como importantes conquistas dos movimentos sociais em defesa da inclusão ao Ensino Público, como a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que promove o acesso às Universidades Federais e aos Institutos Federais por pessoas estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, em ambos os casos também levando em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado de acordo com o último censo IBGE (BRASIL, 2012). Através da Lei n.º 12.711/2012, muitos que não tinham acesso à Educação Superior passam a compor o quadro discente das Universidades Federais e dos Institutos Federais.

Destaca-se que, mesmo antes da Lei n.º 12.711/2012, algumas ações de cotas já vinham sendo executadas por algumas universidades, mesmo que de forma remota. No entanto, foi com essa regulamentação que o acesso às Universidades Federais e aos Institutos Federais passou a ser universal, dando direito ao pobre, ao indígena, ao negro e à pessoa com deficiência acessar o Ensino Superior. Anteriormente, em 2007, quando criado o PNAES pelo Ministério da Educação através da Portaria Normativa n.º 39, uma conquista das lutas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), da União Nacional de Estudantes (UNE) e de toda classe estudantil, já buscava-se garantir a permanência e o êxito dos estudantes economicamente vulneráveis do Ensino Superior.

Já os dados referentes ao índice de evadidos por cor/etnia no IFRO *Campus* Guajará-Mirim são detalhados no Gráfico 6, novamente com especial atenção à taxa de evasão de 50% de pardos e 25% de indígenas. Os índices em relação a evasão indígena despertam a preocupação sobre a efetivação das ações de permanência e êxito desses estudantes.

Gráfico 6 – Índice de evadidos por cor/etnia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

A desigualdade no sistema de ensino sempre esteve presente, confirmando-se com a inserção do trabalhador ao sistema produtivo. A divisão em classes sociais reforça essa desigualdade. O que fica evidente na história da Educação abordada até aqui é que por séculos o ensino foi negado à pessoa pobre, negra, indígena e à mulher. Quando o ensino passa a ser ofertado a essas pessoas, ocorre a dualidade na Educação: uma Educação para a classe trabalhadora e outra para os ricos. Essa dualidade ainda não foi superada, o que se evidencia na política educacional, em que para a classe trabalhadora é oferta uma formação certificadora e não de qualidade:

> [...] se a modalidade disponível para os jovens trabalhadores é o ensino médio de educação geral, preferencialmente noturno, de fato passa a ser essa "a escola para os filhos dos outros", revestida, antes, de caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada (KUENZER, 2010, p. 867).

Nesse contexto, a classe trabalhadora recebe uma certificação para vender sua mão de obra, não obstante, não ascende a outros níveis de ensino. A dualidade "Educação para a classe trabalhadora" *versus* "Educação para os ricos", portanto, não é um problema pedagógico, mas político, podendo ser superado "senão a partir de transformações na sociedade" (KUENZER, 2010, p. 870). E como um problema político a ser resolvido somente com a luta da classe trabalhadora em busca de sua ascensão educacional é que as políticas públicas quando executadas tem papel fundamental.

A partir disso, pode-se considerar uma conquista para a formação da classe trabalhadora a Lei n.º 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais o mínimo de 50% das vagas dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação para candidatos oriundos de escolas públicas que se encaixem nas categorias de “preto”, “pardo” e “indígenas”, e pessoas com deficiência; a quantidade de vagas deve ser a soma dessas categorias, conforme a população do estado recenseado no último censo demográfico do IBGE; dentre esses 50%, metade das vagas deve-se ofertar aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, como já comentado anteriormente (BRASIL, 2012).

Objetivando o acesso da classe trabalhadora ao ensino tecnológico, o IFRO também executa, desde 2013, o processo seletivo de acesso aos cursos ofertados pela instituição baseado na Lei n.º 12.711/2012, que oportuniza o maior acesso de alunos e alunas oriundos da escola pública a esta instituição.

Com a Lei n.º 12.711/2012 a situação de desigualdade vem sendo alterada, os jovens de classe média continuam inseridos, porém a maior porcentagem é de estudantes pobres, o que pode-se inferir, em específico, no *campus* de Guajará-Mirim, no qual os dados referentes a alunos (as) ingressantes nos cursos de CTMSI e CTBio dos anos 2016 e 2017, coletados a partir de pesquisas no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFRO e em dados fornecidos pela Coordenação de Assistência ao Educando (CAED) indicam essa mudança, como representado no Quadro 9.

Quadro 9 – Taxas de inclusão nos cursos técnicos de CTMSI e CTBio (2016 e 2017)

QUANTO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO ORIUNDA				
ALUNOS INGRESSANTES	ESCOLA PÚBLICA	TAXA	ESCOLA PARTICULAR	TAXA
233	195	82,7%	38	16,3%
QUANTO À COR/ETNIA				
BRANCO	PRETO	PARDO	INDÍGENA	
16,7%	9,8%	68,6%	4,6%	
QUANTO AO GÊNERO				
MASCULINO	FEMININO			
55%	45%			
QUANTO À RENDA FAMILIAR MÍNIMA (até 3 salários mínimos)				
81%				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados fornecidos pela CAED e extraídos de SUAP/IFRO (2020).

Resta evidente a efetiva inclusão de estudantes oriundos de escola pública, com a taxa de 82,7%; os estudantes pretos, pardos e indígenas, juntos, apresentam uma taxa de 83%, e estudantes do gênero feminino chega a uma taxa de 45%. Esses números representam o sucesso no ingresso desses alunos e alunas a uma Instituição Técnica Federal em busca de uma Educação de qualidade.

Entretanto, o acesso da classe trabalhadora às Instituições Federais não pode ser visto apenas na efetividade da ampliação e ocupação dessas vagas, o poder público deve garantir também, posterior ao acesso, a permaneça do e da estudante cotista e/ou bolsistas em forma de igualdade com os demais, além da garantia de uma Educação de qualidade. Nesse sentido, quanto à conclusão de curso, como ilustra o Gráfico 7, 93,9% dos participantes da pesquisa concluíram o curso em três anos e 6,1% dos participantes não concluíram em três anos, porém concluíram no prazo regular.

Gráfico 7 – Taxas de conclusão de curso em três anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

O Quadro 10 apresenta os índices dos estudantes, egressos e evadidos dos cursos pesquisados, cursando uma graduação.

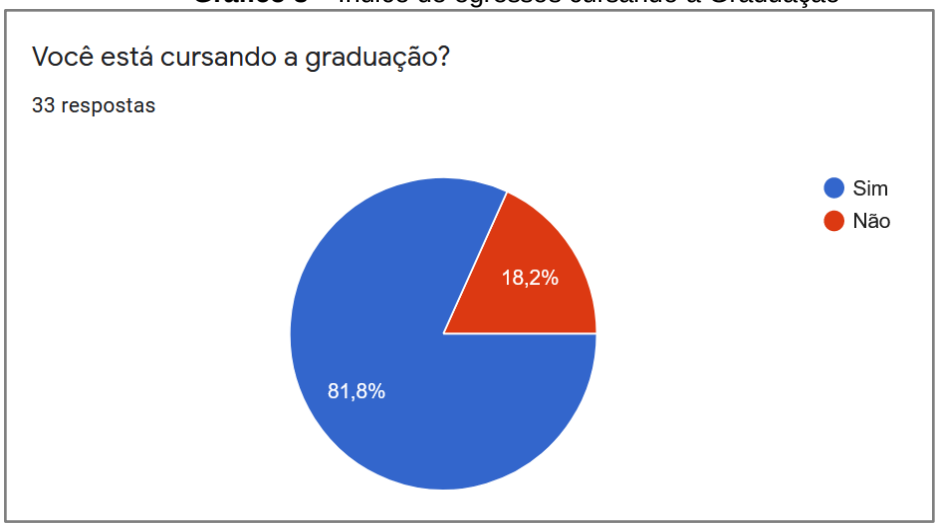
Quadro 10 – Taxas de egressos e evadidos cursando a Graduação

	EGRESSOS	EVADIDOS
Cursando	81,8%	25%
Instituição Pública	55,6	33,3
Instituição Particular	44,4	66,7
EaD	18,6	66,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Esses números revelam que os estudantes que obtiveram êxito na conclusão o curso técnico em sua maioria chegaram ao Ensino Superior, como detalhado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Índice de egressos cursando a Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

A Educação, como política social que visa garantir a ascensão do estudante em seu processo de estudo escolar e acadêmico requer atenção do poder público para a materialização de seus objetivos, pois, de acordo com Zuin e Santos Filho (2019, p. 110) "[...] o problema socioeconômico e de desigualdade que assola a sociedade brasileira reflete de modo extremamente grave na educação [...]".

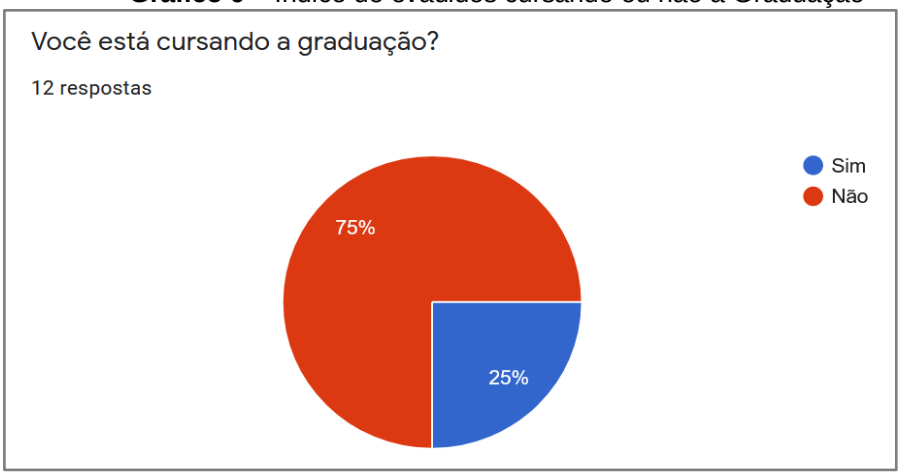
A partir dos índices aqui levantados, é evidente que o acesso às Instituições Federais conta com a ampliação de seu quadro de alunos (as) oriundos da classe trabalhadora, garantindo, dessa forma, o acesso da pessoa pobre, negra, parda, indígena e da pessoa com deficiência ao ensino público de qualidade, mudando o cenário anterior que privilegiava os filhos e filhas da classe média.

Contudo, em relação as taxas de egressos no Ensino Superior, o IFRO Guajará-Mirim tem indicativos preocupantes, pois os índices indicam um alto número de estudantes que estão cursando a graduação em instituições de Ensino Superior particulares e/ou EaD. Diante desse quadro, busca-se compreender o porquê dessa opção. Será que não seria o momento de rever a oferta de cursos de graduação no município através da UNIR e do IFRO? Os cursos ofertados há anos no município,

principalmente pela UNIR, já não estariam saturados em suas oportunidades de inserção dos graduados no mundo do trabalho?

O Gráfico 9 detalha o índice de evadidos cursando ou não uma graduação, e indica que apenas um número reduzido chegou ao Ensino Superior.

Gráfico 9 – Índice de evadidos cursando ou não a Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

O Quadro 11 apresenta as graduações sendo cursadas pelos estudantes egressos do CTMSI e CTBio do IFRO *Campus* Guajará-Mirim.

Quadro 11 – Cursos de Graduação dos egressos

CTMSI	**CTBio**
QUÍMICA	TECNÓLOGO EM GESTÃO PÚBLICA
PEDAGOGIA	ENGENHARIA AGRÔNOMA
DIREITO	ODONTOLOGIA
ENGENHARIA CIVIL	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	PEDAGOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL	ENGENHARIA CIVIL
TECNÓLOGO EM GESTÃO PÚBLICA	MEDICINA
BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	BIOMEDICINA
ENGENHARIA MECÂNICA	
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	
ENFERMAGEM	
PSICOLOGIA	
ARQUITETURA E URBANISMO	
ADMINISTRAÇÃO	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Quanto a continuidade da formação em curso de graduação para os concluintes do CTMSI, o *Catálogo de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação destaca: o Curso Superior de Tecnologia em Eletrônica Industrial; o Curso Superior de

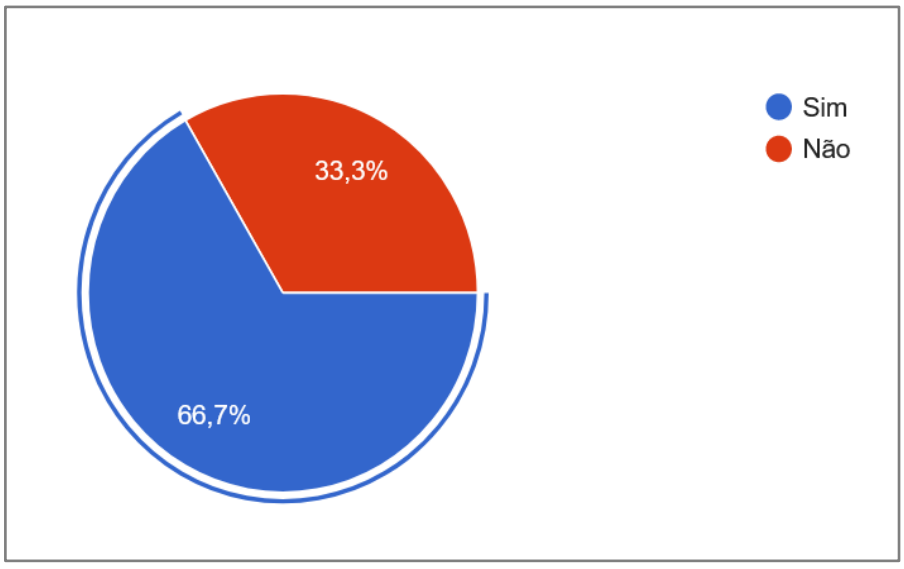
Tecnologia em Redes de Computadores; o Bacharelado em Ciência da Computação; o Bacharelado em Engenharia da Computação; o Bacharelado em Engenharia Eletrônica; e, por fim, o Bacharelado em Engenharia Elétrica (BRASIL, 2016b).

E para do CTBio, o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação menciona: o Curso Superior de Tecnologia em Biotecnologia; o Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental; o Bacharelado em Ciências Biológicas; o Bacharelado em Biomedicina; o Bacharelado em Farmácia; o Bacharelado em Nutrição; o Bacharelado em Engenharia de Alimentos; o Bacharelado em Engenharia Química; o Bacharelado em Biotecnologia; e, por fim, o Bacharelado em Engenharia Ambiental (BRASIL, 2016b).

Em análise entre as graduações que vêm sendo cursadas pelos egressos do CTMSI e as sugeridas pelo *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do Ministério da Educação, observa-se que há pouca similaridade entre elas. Já as graduações que vêm sendo cursadas pelos egressos do CTBio, há uma maior similaridade com as sugeridas pelo catálogo.

O Gráfico 10 apresenta os evadidos que concluíram o Ensino Médio.

Gráfico 10 – Evadidos: conclusão do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Quando a modalidade de ensino em que os estudantes concluíram o Ensino Médio: EJA/Regular 4 (50%); EJA/Técnico 1 (12,5%); Regular pública 3 (37,5%). Em comparação aos índices apresentados no Gráfico 10, em relação a conclusão do Ensino Médio, 33,3% dos estudantes evadidos não concluíram o Ensino Médio e entre

os que concluíram, 62,5% o fizeram através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que mostra que, para o estudante pobre, a sua inserção no mercado de trabalho é urgente — o que o faz optar por uma forma de Educação que lhe exigirá maior disponibilidade para essa inserção. Como aponta Kuenzer (1997, p. 133):

> [...] filhos dos trabalhadores, que, em sua maioria já estão excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que o concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna.

O Quadro 12 apresenta as graduações sendo cursadas pelos estudantes evadidos, nesse caso, como a maioria concluiu o Ensino Médio regular, a relação entre curso e disciplina não se aplica, porém, reafirma a preocupação da inserção desse público no Ensino Superior público e presencial, visto que os dados coletados apresentam um índice alto de inserção desses estudantes no Ensino privado e EaD.

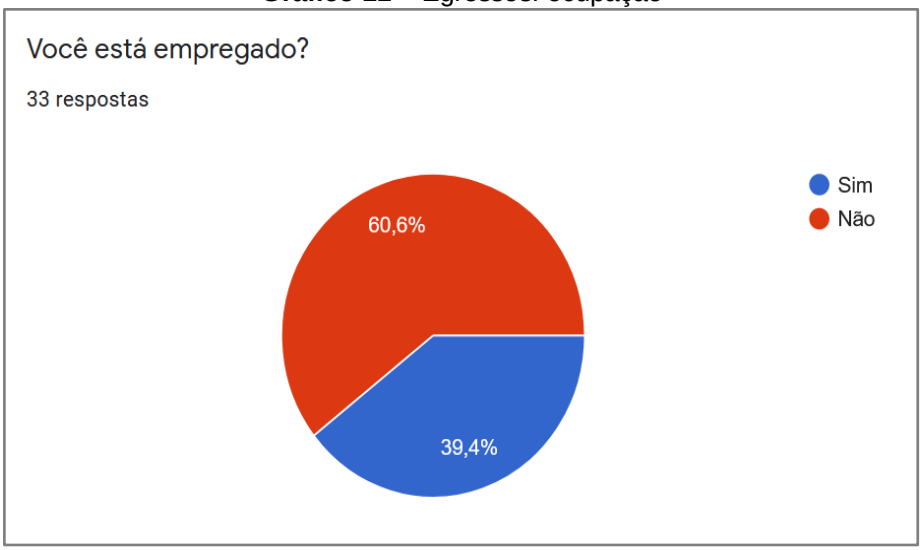
Quadro 12 – Cursos de Graduação dos evadidos

LICENCIATURA LETRAS/PORTUGUÊS-FRANCÊS
EDUCAÇÃO FÍSICA
SERVIÇOS JURÍDICOS CARTORÁRIOS E NOTARIAIS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 11 apresenta os índices de ocupação dos egressos, com especial atenção a taxa de 60,6% de estudantes que concluíram o curso técnico, porém não possuem ocupação.

Gráfico 11 – Egressos: ocupação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 11 requer uma reflexão sobre uma das finalidades de oferta dos cursos técnicos em estudo, se contribuem para o desenvolvimento global e profissional de pessoas e grupos. No aspecto profissional, o que se é a informação de um alto índice de não ocupação. Tendo em vista o fato de esse índice estar relacionado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, torna-se mais relevante a preocupação com a inserção do jovem no mundo do trabalho. Como afirma, Iamamoto (2006, p. 61. Grifo nosso): “Importa marcar que, quanto maior é o conhecimento econômico, isto é, a acumulação, maior também é o contingente absoluto do proletariado e a capacidade produtiva de seu trabalho; e tanto maior é o **exército industrial de reserva**”.

O Gráfico 12 aponta a ocupação na área de formação técnica dos egressos.

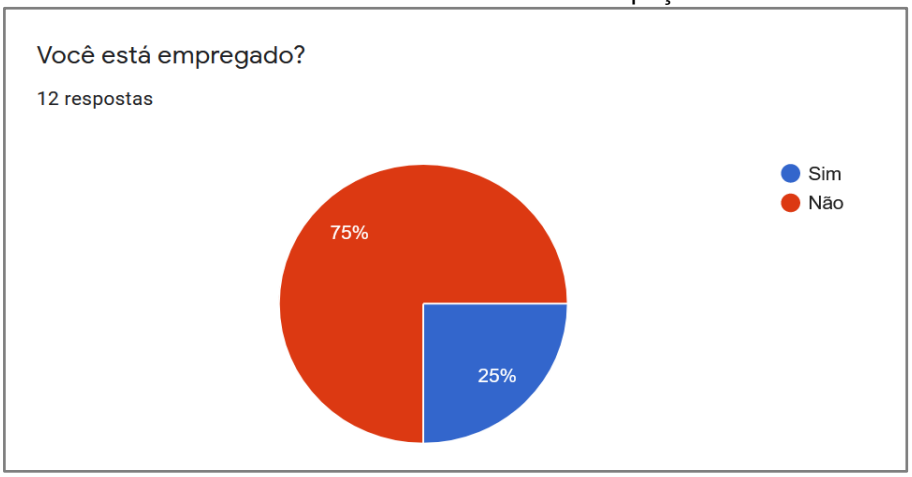
Gráfico 12 – Egressos: ocupação na área de formação técnica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Como indica o Gráfico 12, apenas um aluno (a) participante da pesquisa desenvolve atividade na área de formação, porém não na cidade de Guajará-Mirim. Aqui pode-se ponderar sobre a oferta de cursos e a empregabilidade, na cidade, desses técnicos recém-formados. Há procura por esses profissionais no município? Foram executadas pesquisas pelo IFRO que comprovasse a real necessidade dessas formações na região de Guajará-Mirim? Essas são reflexões propostas que, não sendo o foco desta pesquisa, poderão ser esclarecidas em outros estudos, pois se fazem pertinentes.

O Gráfico 13 apresenta os índices de ocupação dos evadidos.

Gráfico 13 – Evadidos: ocupação



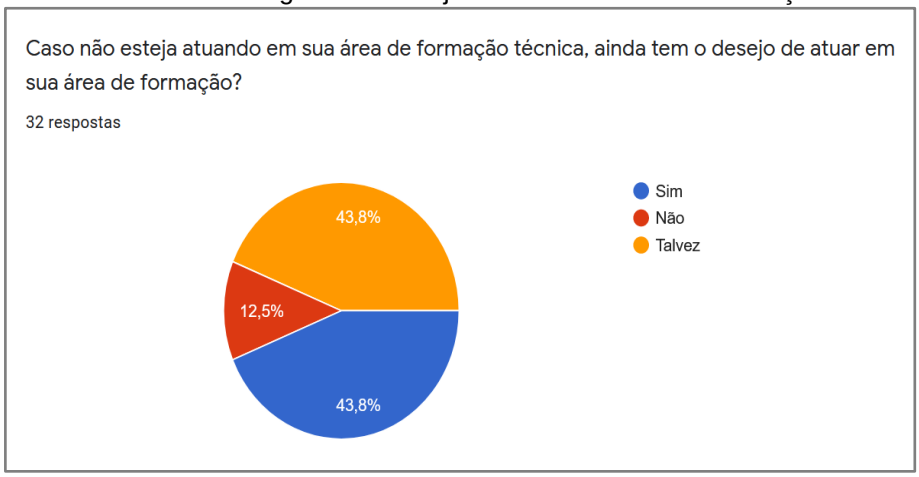
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 13 demonstra uma taxa de não ocupação de 75%, no entanto, retomando o Gráfico 10, verifica-se que a maioria dos estudantes evadidos do curso técnico concluíram o Ensino Médio. Esses números apresentam um problema social, pois mesmo havendo formação no Ensino Médio e/ou Médio Técnico, o índice de jovens sem ocupação no município ainda é alto. Em contrapartida, no PCC dos cursos técnicos em estudo, a oferta destes se justifica, entre outros fatores, na demanda desses profissionais pelo mercado de trabalho:

> [...] No município de Guajará-Mirim, observa-se cotidianamente a busca de cursos técnicos, de modo que essa proposta começa a suprir lacunas de formação de profissionais (com habilidades específicas) que **o mercado de trabalho requer**, como em órgãos públicos e na iniciativa privada, ao mesmo tempo que faculta ao seu público-alvo uma preparação para a continuidade dos estudos (em vista da formação cultural, humanística, sociológica) (IFRO, 2018, p. 24. Grifo nosso).

No entanto, a pesquisa revela que o mercado não tem absorvido esses profissionais. Apesar desse cenário, o Gráfico 14 evidencia, por parte dos egressos, o desejo de atuar na área de formação técnica.

Gráfico 14 – Egressos: desejo de atuar na área de formação técnica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados da pesquisa.

Mesmo com as poucas oportunidades de emprego na área dos estudantes que concluíram os cursos de CTMSI e CTBio, 43,8% destes ainda desejam atuar como profissionais de sua formação técnica. Outros 43,8% apresentam dúvidas e anseios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura do sistema educacional brasileiro sempre se apresentou como frágil, porém, buscando o fortalecimento da Educação, os debates no âmbito das políticas públicas de inclusão socioeconômica têm se estruturado através dos esforços de pensadores e pesquisadores da Educação, do Governo e da sociedade civil, especialmente a classe estudantil. Tais debates deram origem a várias conquistas, possibilitando o acesso das classes sociais e econômicas menos favorecidas aos vários níveis do ensino educacional brasileiro, culminando em diversas ações afirmativas, como a Lei n.º 12.711/2012, popularmente conhecida como *Lei de Cotas*.

Quanto ao Ensino Superior, houve uma expansão dessas instituições no período de 1928 a 1985 no Brasil, intensificando-se nas décadas de 1950 a 1970, período em que são criadas as Universidades Federais em todo o território brasileiro, além de universidades estaduais, municipais e particulares. Esse desenvolvimento possibilitou o ingresso no Ensino Superior de estudantes procedentes de escolas públicas, ampliando, dessa forma, o número de matrículas nessas instituições.

Nesse ínterim, a política de assistência estudantil inicia sua trajetória no Brasil atendendo às classes nobres, ou seja, aos filhos e filhas de famílias abastadas, e, somente gradualmente foi se estendendo aos alunos e alunas pobres, embora ainda apresentando um caráter moralista e assistencialista, tendo em seu teor legislativo o ideal de atender o mercado e a economia. Nesse sentido, de certo modo, busca formar a classe trabalhadora para suprir as demandas do mercado, não se apresentando como uma política de fato voltada ao desenvolvimento da classe estudantil de baixa renda.

Entretanto, com os vários embates travados no campo político pelo FONAPRACE e pelas associações estudantis, o cenário foi gradativamente mudando, resultando na implantação do PNAES, que tem como principal objetivo atender aos alunos e alunas de escolas públicas e de baixa renda para que esses permaneçam e tenham êxito acadêmico.

Visando também atender à Educação Profissional e Tecnológica, o PNAES, através do Decreto n.º 7.234/2010, foi estendido aos alunos e alunas do Ensino Médio Técnico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), obedecendo às suas especificidades, fato legitimado no direito à Educação garantido pela

Constituição Federal de 1988. A partir de então, os IFs, criados pela Lei n.º 11.892/2008, tornaram-se executores desse programa.

Em consonância com essa perspectiva, o IFRO *Campus* Guajará-Mirim dispõe de políticas de assistência estudantil, dentre elas, o PNAES, as quais têm por objetivo garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes. Em 2015, o *campus,* à época ainda em implantação, iniciou suas atividades no que concerne à parte executiva de inclusão de alunos (as) nos programas da assistência estudantil adotados pelo IFRO, no entanto, a gestão dos recursos financeiros estava sob a gestão da Reitoria; foi a partir do ano de 2017 que o *campus* passou a gerenciar os créditos destinados aos programas da assistência estudantil*,* o que trouxe autonomia e maior prontidão no atendimento às demandas dos estudantes.

Em meio ao ambiente educacional, as expressões da questão social estão presentes em suas mais distintas formas, exigindo que o profissional do Serviço Social seja propositivo com estratégias e ações, executando-as em prol de que os estudantes permaneçam e tenham êxito em sua vida escolar e acadêmica. Considerando os apontamentos sobre a atuação do assistente social na política educacional, chega-se à conclusão que a inserção desse profissional nesse campo é necessária, além de abrangente, pois suas atribuições buscam atender aos mais diversos aspectos da Educação e da realidade estudantil, perpassando pela execução das políticas de bolsas e auxílios.

Diante disso, é importante também a compreensão de que a contribuição do assistente social na assistência estudantil é antagônica, dado que como força de trabalho contribui com os interesses do Estado e do capital através da “manutenção de condições subsidiárias à sobrevivência do exército industrial de reserva” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 101) e, em contrapartida, busca a materialização dos direitos dos estudantes.

Nesse sentido, o PNAES também se apresenta como uma política contraditória, já que, por um lado, contribui com o ingresso e permanência de estudantes no ambiente escolar e acadêmico; por outro, favorece o desenvolvimento do capital com o excedente de trabalhadores qualificados — como dito por Iamamoto e Carvalho (2006), um exército reserva de trabalhadores.

A assistência estudantil, no decurso de sua história, tem representado um governo com políticas públicas pulverizadas no sentido de auxiliar o estudante pobre em suas necessidades mínimas e atender, parcialmente, as reivindicações dos

movimentos sociais, motivado a manter a ordem social e atender a demanda do mercado por trabalhadores qualificados — em que o Estado subsidia com investimentos financeiros e técnicos uma Educação formativa tecnicista. O estudante, no que lhe concerne, temendo não se inserir no mercado e/ou buscando uma vaga neste, procura constantemente por qualificação, o que produz a saturação da mão de obra qualificada e, consequentemente, a rentabilidade ao capital.

Todavia, os resultados da presente pesquisa possibilitaram identificar que a assistência ao estudante, por meio do PNAES, é um forte impulso para a formação acadêmica, como também é reconhecidamente uma política pública importante, haja vista que o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Embora chegue a esse entendimento, o assunto, diante das grandes incógnitas ressaltadas pela pesquisa, ainda se encontra em aberto, uma vez que a investigação nesse campo social não se exaure.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARRETO, Clara. Coronavírus: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. **Portal PEBMED**, 01 oct. 2020. Disponível em: https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia. Acesso em: 01 dez. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 6 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, San Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Jônatas. Governador de Rondônia aprova lei que reduz limites de reservas florestais. **Portal G1 RO**, 21 mai. 2021, 10h16. Disponível em: https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/05/21/governador-aprova-lei-que-reduz-limites-de-reservas-florestais-e-cria-novos-parques-em-rondonia.ghtml. Acesso em: 26 fev. 2021.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17, 2017. Mar del Plata, **Anais...** Mar del Plata, Argentina: 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. CLBR 29.10.1827. Rio de Janeiro, RJ: 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,Art. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 22 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. D.O.U. 25.07.1909. Rio de Janeiro, RJ: 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.612, de 26 de dezembro de 1928**. Autoriza o Governo a crear, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construcção.. D.O.U. 5.1.1929, Seção 1, p. 405. Rio de Janeiro, RJ: 1928. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html#:~:text=Autoriza%20o%20Governo%20a%20crear,necessario%20para%20a%20sua%20construc%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. D.O.U. 15.04.1931, Seção 1, p. 5800. Rio de Janeiro, RJ: 1931a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 20.559, de 23 de Outubro de 1931**. Dispõe sobre a aplicação dos valores oferecidos pelo povo, com o intuito de auxiliar o resgate da divida externa. D.O.U. 28.10.1931, Seção 1, p. 17088. Rio de Janeiro, RJ: 1931b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20559-23-outubro-1931-511711-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. D.O.U 16.7.1934 - Suplemento e republicado em 19.12.1935. Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1937).** Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. D.O.U. 10.11.1937, republicado em 11.11.1937, republicado 18.11.1937 e republicado 19.11.1937. Rio de Janeiro, RJ: 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. CLBR 31.12.1942. Rio de Janeiro, RJ: 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. D.O.U. 27.2.1942, Seção 1, p. 2957. Rio de Janeiro, RJ: 1942b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. D.O.U. 10.4.1942. Rio de Janeiro, RJ: 1942c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. D.O.U 19.9.1946, republicado em 25.9.1946 e 15.10.46. Rio de Janeiro, RJ: 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. 27.12.1961, Seção 1, p. 11429. Brasília, DF: 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. D.O.U 24.1.1967. Brasília, DF: 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. D.O.U. 12.8.1971, Seção 1, p. 6377. Brasília, DF: 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. D.O.U. 05.10.1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. D.O.U. 8.7.1993. Brasília, DF: 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. 23.12.1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de junho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D.O.U. 10.1.2001. Brasília, DF: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U.

26.7.2004. Brasília, DF: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. D.O.U. 25.4.2007. Brasília, DF: 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. D.O.U. 25.4.2007. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.135, de 26 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. D.O.U. 27.6.2007. Brasília, DF: 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. D.O.U. 12.12.2007. Brasília, DF: 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 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. D.O.U. 30.12.2008. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Portal MEC**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 18 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. D.O.U. 20.7.2010. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 28 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. D.O.U. 30.8.2012. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. D.O.U. 13.05.2013, n. 90, Seção 1, p. 12. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D.O.U. 26.6.2014. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. D.O.U. n.º 98, 24.05.2016, Seção 1, p. 44–46. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. **Portal MEC**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Portal MEC**, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. D.O.U. 12.12.2019. Brasília, DF: 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 6 mai. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta de Emenda à Constituição PEC n.º 32, de setembro de 2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Brasília, DF: 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083. Acesso em: 27 fev. 2022.

CFP (Conselho Federal de Psicologia); CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Brasília, DF: CFP; CFESS, 2021. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Código de Ética do/a Assistente Social - Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão**. 10 ed. Brasília, DF:

CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Volume 3 - Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Socais. Brasília, DF: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Cartilha Bandeiras de luta do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília, DF: CFESS, 2018. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha-BandeiradeLutas-2019versaofinal.pdf. Acesso em 01 mai. 2021.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). CFESS se manifesta sobre o veto do presidente ao PL Educação. **Portal CFESS**, 09. out. 2019. Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1624. Acesso em: 25 fev. 2022.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). Os retrocessos da 'Reforma Administrativa'. **CFESS Manifesta**, Brasília, 25 set. 2020. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/2020-CfessManifesta-ReformaAdm.pdf. Acesso em 01 mai. 2021.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). Perguntas frequentes. **Portal CFESS**, 2021a. Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes. Acesso em 01 mai. 2021.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). Frentes de atuação e comissões de trabalho. **Portal CFESS**, 2021b. Disponível em: https://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/frentes-de-atuacao-e-comissoes-. Acesso em 01 mai. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

CIMI/RO (Conselho Indigenista Missionário – Regional Rondônia). **Panewa Especial**. 3 ed. Porto Velho, RO: CIMI, 2015.

CMDO FRON-RO/6º BIS (Comando de Fronteira – Rondônia / 6º Batalhão de Infantaria de Selva). A Cidade de Guajará-Mirim. **Portal CMDO FRON-RO/6º BIS**, 2021. Disponível em: https://www.6bis.eb.mil.br/images/artigos/guaj_6.jpg. Acesso em: 25 jun. 2021.

CRUZ, Jaíne Quele. Justiça declara inconstitucional lei que altera limites de reserva extrativista e parque estadual em Rondônia. **Portal G1 RO**, 22 nov. 2021, 19h03. Disponível em: https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/11/22/justica-declara-inconstitucional-lei-que-altera-limites-de-reserva-extrativista-e-parque-estadual-em-rondonia.ghtml. Acesso em: 26 fev. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai-ago 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo, SP: Globo, 2006.

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. [*S.l.*]: FONAPRACE, 2008. Disponível em: http://fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/plano-nacional-de-assistc3aancia-estudantil-da-andifes3.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.

FONAPRACE ((Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). Andifes defende que Pnaes passe a ser política de Estado. **Portal FONAPRACE**, 29 jun. 2018. Disponível em http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/2018/06/29/andifes-defende-que-pnaes-passe-a-ser-politica-de-estado/. Acesso em: 7 abr. 2021.

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis); ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). **FONAPRACE – Revista Comemorativa 25 anos**: Histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: UFU, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do Ensino Médio de Escolas Públicas. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6 ed. São Paulo, SP: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada**: Na educação e no trabalho. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000, p. 89-124.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.16, n. 47, p. 333-512, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

GOUVEIA, Rafael Soares. **Zona Franca Verde**: roteiro do incentivo fiscal. Manaus, AM: SUFRAMA, 2016.

GUAJARÁ-MIRIM. (Prefeitura). Plano Municipal de Saúde. **Portal da Transparência de Guajará-Mirim**, 2018. Disponível em http://transparencia.guajaramirim.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=006589&extencao=PDF. Acesso em: 5 fev. 2021.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife, PE: Editora Massangana, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 439-461, set./dez. 2019. Cortez. DOI: https://doi.org/10.1590/0101-6628.188

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19 ed. São Paulo, SP; Lima, Peru: Cortez; CELATS, 2006.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2020** [Estudos e Pesquisas informação demográfica e socioeconômica - v. 43]. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cidades e Estados - Guajará-Mirim. **Portal IBGE, 2021**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/guajara-mirim.html. Acesso em: 11 mai. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio**. Porto Velho, RO: IFRO, 2017. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/cursos/1991-tecnico-em-biotecnologia-integrado. Acesso 10 des. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Porto Velho, RO: IFRO, 2018. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Guajara_Mirim/Documentos/TMSI.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). Plano de Desenvolvimento Institucional - IFRO 2018-2022. **Portal IFRO**, 23. abr. 2020a. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/sobre-o-ifro https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav/8362-pdi-2018-2022. Acesso em: 25 jun. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). Guajará-Mirim - O campus. **Portal IFRO**, 30 jan. 2020b. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/o-campus. Acesso em: 26 jun. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). Campus Guajará-Mirim possui seis vagas para especialização em Ensino de Ciências e Matemática. **Portal IFRO**, 22 set. 2020c. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/noticias/10429. Acesso em: 25 jun. 2021.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Rondônia). Assistência Estudantil. **Portal IFRO**, 2021. Disponível em https://portal.ifro.edu.br/editais-proen. Acesso em: 13 nov. 2021.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137. Acesso em: 26 fev. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011

LEAL, Filipe de Freitas. **Dicionário Básico do Serviço Social**: termos técnicos para a intervenção profissional. 3 ed. São Paulo: Gen, 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da História. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: Identidade e alienação. 16 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro II: o processo de circulação do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2004.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino Médio Integrado à educação profissional: Os desafios na consolidação de uma educação politécnica. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Editora IFB, 2017, p. 184-198.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia). **Resolução n.° 65/COSUP/IFRO, de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Porto Velho, RO: 2015. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/397-regimento-geral-do-ifro-res-n-65-consup-ifro/file. Acesso em: 15 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia). **Resolução n° 54, de 12 de julho de 2016**. Dispõe sobre o Regimento Interno do Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Porto Velho, RO: 2016. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/2687-resolucao-n-54-regimento-interno-do-campus-guajara-mirim/file. Acesso em: 15 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA). **Resolução n.° 23/REIT-CONSUP/IFRO, de 26 de março de 2018**. Dispõe sobre a organização e regulamentação dos programas de Assistência Estudantil do IFRO. Porto Velho, RO: 2018a. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8505-resolucao-n-23-consup-ifro-de-26-de-marco-de-2018. Acesso em: 15 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSUP/IFRO (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia). **Instrução Normativa 1/2018/REIT - CGAB/REIT.** Dispõe sobre o atendimento e assistência aos estudantes da modalidade de ensino a distância (EaD). Porto Velho, RO: 2018b. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Pro-reitorias/Proen/SEI_IFRO_-_0159704_-_Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA01-2018-CGAB_-_Atendimento_EaD.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, [*s.l.*], v. 6, n. 12, p. 371- 380, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106. Acesso em: 24 fev. 2022.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, mai.-ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2121.

OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). Folha informativa sobre COVID-19. **Portal OPAS**, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 01 dez. 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11 ed. São Paulo, SP: 1991.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. [*s.l.*], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Finanças. **Instrução Normativa nº 14/2021/SEFIN-GETRI, de 25 de março de 2021**. Diário Oficial do Estado de Rondônia n. 82. Porto Velho, RO: 2021. Disponível em: https://legislacao.sefin.ro.gov.br/textoLegislacao.jsp?texto=1459. Acesso em: 01/11/2021.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP; Ministério do Planejamento, 2009. Disponível em: https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTOS, Danielle de Sousa; NADALETTI, Cristiane Letícia; SOARES, Marta Senghi. Ensino Médio Integrado à educação profissional: avanços e desafios. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasilia: Editora IFB, 2017, p. 90-105.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. Memória da educação.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2014)**: por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SCHONS, **Selma Maria. Assistência social entre a ordem e a "des-ordem"**: mistificação dos direitos sociais e da cidadania. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

SENADO FEDERAL. Manual de Comunicação da Secom - Item do Glossário - Gini. **Portal Senado Federal**, 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/gini. Acesso em: 24 out. 2021.

SENADO FEDERAL. Senado Notícias – Sistema S. **Portal Senado Federal**, 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. O Banco Mundial e a política de privatização da Educação Brasileira. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 97-112, jan./jun. 2002. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/562/451. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na Educação. *In*: SCHNEIDER, Glaucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A. (Orgs.). **Serviço Social na Educação**: perspectivas e possibilidades. Porto Alegre, RS: CMC, 2012, p. 29-43.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003

SUAP/IFRO (Sistema Unificado de Administração Pública do IFRO). Sistema Unificado de Administração Pública, Implantação IFRO 2020. Disponível em: https://suap.ifro.edu.br/accounts/login/?next=/. Acesso em: 25 set. 2021.

SUFRAMA. **Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim/RO**: diagnóstico socioeconômico e propostas para o desenvolvimento - v.2. Manaus, AM: SUFRAMA, 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional**: Rondônia. 2 ed. Porto Velho, RO: Rondoniana, 2001.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR*,* 1998. Paris. **Anais...** Paris, França: 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457. Acesso em: 10 maio 2021.

UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; SANTOS FILHO, Raimundo José dos. **Políticas de Educação e o Mercado de Trabalho na Sociedade Moderna**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2019.

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa: alunos egressos

EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Olá,

Prezado estudante, você é maior de 18 anos e aluno egresso do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ou do Curso Técnico em Biotecnologia das turmas de 2016 e 2017 IFRO/Campus Guajará-Mirim? Se sim, convido a você a participar da pesquisa intitulada "EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS" de responsabilidade da pesquisadora Altina Maria Pereira de Souza, mestranda do Programa de Pós Graduação Stricto sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob a orientação do Profª. Drª. Aparecida Luzia Alzira Zuin.
A pesquisa tem como finalidade analisar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Campus Guajará-Mirim, contribuindo com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

Informo que este projeto foi aprovado pelos CEP/UNIR e CEP/IFRO sob nº 45246921.2.3001.5653.

CEP o que é isso?? Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) é um colegiado criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Tendo interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou os Comitês de Ética em Pesquisa para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, cujos endereços encontram-se abaixo.
INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.
PESQUISADORA: Altina Maria Pereira de Souza; Celular/Whatsapp: (69) 9 9205-7454; E-mail: altina.souza@ifro.edu.br / altinaegiulia@gmail.com - Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR) – CEP, localizado na Sala 216 C, bloco C,

2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO) – CEP. Localizado Av. Tiradentes, 3009 – Setor Industrial – Reitoria. CEP 76821-001, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-9611, e-mail: cepi@ifro.edu.br.

Agradecemos sua participação!!!!!

*Obrigatório

TERMO CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Para oficializar sua participação na pesquisa, marque a opção desejada.
( ) **SIM.** Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, dessa forma concordo em participar da pesquisa.
( ) **NÃO.** Pensei melhor e resolvo não participar da pesquisa

I - IDENTIFICAÇÃO E ORIGEM

2. Seu nome:
*Informo que seu nome não será divulgado, sem sua autorização. Sua identificação, neste momento, se faz necessária apenas para acompanhamento e controle da pesquisadora.

3. Qual sua faixa etária?
( ) de 18 a 20
( ) de 21 a 25
( ) de 26 a 30
( ) de 31 a 35

4. Qual o seu gênero?

---

5. Cor/etnia?
( ) Preto
( ) Pardo
( ) Branco
( ) Amarelo
( ) Indígena

6. No período em que estudava no IFRO/Guajará-Mirim você residia em que localidade/cidade?

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Em que ano você ingressou no IFRO/Guajará-Mirim?
( ) 2016
( ) 2017

8. Você cursou qual curso?
( ) Curso Técnico em Bitecnologia
( ) Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

9. Em que ano você concluiu o curso?
( ) 2018
( ) 2019
( ) 2020

10. Você concluiu o curso em três anos?
( ) Sim
( ) Não

11. Caso não tenha concluído o curso em 3 anos, comente o motivo de não ter concluído nesse período.

---

12. No período em que estudou no IFRO, você participou como aluno bolsista em Projeto de Pesquisa ou de Extensão?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não me lembro

13. No período em que estudou no IFRO, você participou como aluno colaborador em Projeto de Pesquisa ou de Extensão?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não me lembro

14. Após concluir o curso, você cursou ou está cursando outro curso técnico?
( ) Sim
( ) Não

15. Você está cursando a graduação?
( ) Sim
( ) Não

16. Caso esteja cursando a graduação, diga o nome do curso:

_____

_____

17. Qual o tipo de instituição em que você cursa a graduação?
( ) Pública/Presencial
( ) Privada/Presencial
( ) Pública/EaD
( ) Privada/EaD
( ) Não se aplica

III- INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

18. Você está empregado?
( ) Sim
( ) Não

19. Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, você trabalha na sua área de formação técnica?
( ) Sim
( ) Não

20. Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, você desenvolve essa função em Guajará-Mirim?
( ) Sim
( ) Não

21. Caso não esteja atuando em sua área de formação técnica, ainda tem o desejo de atuar em sua área de formação?
( ) Sim
( ) Não

IV- PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

22. Assinale abaixo os programas dos quais você participou
( ) PROMORE - Programa de Auxílio à Moradia
( ) PROAC - Programa de Auxílio Complementar
( ) PROAP/ PROCAL - Programa de Auxílio Permanência
( ) PROSAPEX - Programa de Auxílio à Saúde e Extensão
( ) Auxílio Emergencial
( ) Auxílio inclusão digital

23. Você considera que o auxílio financeiro contribuiu com a sua formação? Comente.

_____

_____

V- EXECUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS

24. Quanto às informações sobre os programas da assistência estudantil dadas pelo campus, você as considera:
( ) Ótima
( ) Boa
( ) Regular
( ) Ruim

25. Quanto ao atendimento com auxílio financeiro aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica do campus você o considera:
( ) Ótimo
( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim

26. Por favor, comente sua resposta anterior.

27. Quanto aos valores dos auxílios financeiros você considera que atendem ao proposto que é a permanência e o êxito do estudante?
( ) Sim
( ) Não

28. Por favor, comente sua resposta anterior.

29. Descreva a importância da equipe multiprofissional da CAED (enfermeira, orientadora, psicóloga, assistente de alunos, assistente social e coordenação) na sua vida acadêmica.

30. Que ações que possam contribuir com a permanência e com o êxito dos alunos matriculados você sugere ao campus?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS (29)

• Descreva a importância da equipe multiprofissional da CAED (enfermeira, orientadora, psicóloga, assistente de alunos, assistente social e coordenação) na sua vida acadêmica.
1 É bastante útil, me ajudou muito. A psicóloga e a enfermeira me ajudaram bastante, principalmente a psicóloga.
2 A equipe me ajudou bastante, tenho a certeza que para os próximos alunos será muito importante para o desenvolvimento dos alunos.
3 A CAED é muito importante para todos os alunos do Instituto. Na época que estudei a equipe multiprofissional da CAED teve grande influência para a permanência de muitos alunos que estudavam no IFRO. De início, por não conhecer, tínhamos receio de ir até lá, com o tempo, conhecendo, passamos a ter como um lugar de acolhimento e onde podíamos ajuda, qual fosse ela.

A proximidade e simpatia que as profissionais tinham com os alunos, nos passavam segurança, algo que vejo como de extrema importância para o progresso do estudante na Instituição. Não só o atendimento, mas todos os projetos iniciados pela CAED sempre visaram o bem-estar e a saúde dos alunos. Quando se é adolescente e estudante no Instituto Federal, tudo é muito duro, intenso e desgastante, ainda bem que tinha a equipe da CAED para nos ajudar a caminhar.
4 A princípio, o suporte multiprofissional atuando dentro da instituição é de grande importância, devido a fatores sociais e convívio na vida acadêmica do discente. Tendo em vista, que como se trata de um crescimento profissional, a equipe da CAED proporciona esse acesso, ajuda. Além de enxergar uma preocupação em promover o papel social.
5 Ótimo, pois os alunos precisam desses apoios. Pois, a instituição vai muito mais além de apenas estudar. E essas equipes ajudam muito os alunos e suas necessidades para que eles continuem dando bons resultados dentro da instituição.
6 Foi ótimo na minha vida, frequentei por um tempo a psicóloga, e isso me ajudou bastante como aluno.
7 Algumas pessoas da minha antiga turma, passaram mal e sempre tinha uma enfermeira pra socorrer e isso foi de bastante ajuda, para não desistirmos do ifro.
8 Muito boa, não utilizei tanto os recursos que CAED disponibiliza aos discentes, mas através de relatos, tanto de amigos quanto de projetos exercidos pela mesma, mas vejo a grande importância que ela possui no campus.
9 Foram muito importante. Toda a equipe era muito atenciosas e me ajudaram muito em momentos complicados.
10 A CAED foi de suma importância para a vida de todos os alunos do campus, todo apoio dado pelos servidores de alguma forma nos auxiliou e nos fez continuar a dar continuidade ao curso, apesar das dificuldades vivenciadas, o apoio e todo trabalho realizado por essa equipe é e deve sempre ser reverenciado!
11 Foram todos sem exceção muito importantes para mim. Me ajudaram muito. Sempre serei grata a todos. Me ajudaram a deixar toda a minha papelada toda pronta, antes mesmo de meu filho nascer. Para eu não me prejudicar.
12 Importância total, pois obtive todo o apoio e suporte para seguir minha formação.
13 É IMPORTANTE PARA TODO O CAMPUS, POIS TODOS NÓS NECESSITAMOS DE ALGUM TIPO DE ASSISTENCIA.
14 O acompanhamento destes é de suma importância pra emergências como também pra estímulos e permanência nos cursos, reforço e apoio, que é de qualidade.
15 De suma importância não somente em auxiliar os alunos, mas para a manutenção mental, psíquica e financeira dos alunos.
16 A CAED sempre foi bem importante e sempre foram bem prestativos e atenciosos, sempre se fizeram presentes na minha vida e de todos os estudantes. Não tenho nenhuma reclamação deles, somente elogios.
17 A CAED é um setor muito importante para todos os alunos, a equipe está lá para nos guiar e ajudar quando precisamos. Foi muito importante para mim no meu último ano, pois me ajudou e ajudou meus amigos de diversas formas, acredito que é muito importante para diversos alunos também. Lá nos sentimos acolhidos. É um espaço muito amável e seguro.

18 Eu fiz muito uso da coordenação e a psicóloga enquanto ela estava presente no campus e se tivesse continuado a oferecer a psicóloga aos alunos acredito que a minha experiência no campus poderia ter sido bem melhor, mas em geral foi importante para a minha permanência toda a equipe multiprofissional.
19 Eu não procurei muito a CAED, diretamente, mas sei o quão importante foi para cada vez mais buscar melhoras para os alunos. Mas lembro que um professor que eu gostava bastante, quando soube que eu estava passando por alguns problemas me chamou para uma conversa, me prestou total apoio, acho que ele estava na CAED e nesse momento foi muito importante.
20 Foi de suma importância já que em uma pequena parte dos meus estudos precisei muito do apoio deles e eles me deram.
21 É importante ter profissionais que atuem em áreas distintas para auxiliar em problemas específicos.
22 De extrema importância.
23 Bom, eu nunca precisei de nada dessa parte da escola, mas das outras sim mas não é o objetivo disso, bom é importante porque tem muitos alunos que tem problemas e as vezes precisar conversar com um profissional e as vezes ele não pode pagar então já tem a CAED pra ajudar!
24 Temos dificuldades que não podemos conversa em casa ou com amigos e até mesmo dúvidas que na nossa idade as pessoas não levam a sério, a ajuda da CAED foi primordial no meu modo de pensar e agir em certas situações.
25 São muito importantes todos estes profissionais, pois na minha jornada no IFRO, tive contato e precisei da ajuda dos mesmos. Afirmo que sempre terá alunos que irão precisar de alguma ajuda, e estes profissionais atendem na maioria dos problemas acadêmicos e até pessoais.
26 Foi uma terrível decepção para mim pois não foi mais de uma vez que procurei uma psicóloga e falavam que não (mas se eu cheguei a procurar é porque realmente precisava) e quem estava no setor poderia me atender melhor em relação a essa questão, quanto as outras questões não tenho o que reclamar, só um alerta, estudantes não são máquinas e até mesmo as máquinas precisam de manutenção.
27 De início de suma importância obviamente, pois eles ajudam os alunos como se fossem filhos e isso é muito bom, inclusive sinto muita falta, pq o mundo aqui fora não tem essa equipe multiprofissional pra me atender quando eu preciso. Suprem nossas necessidades desde o lado financeiro até o lado psicólogico porque querendo ou não pra quem entra no IFRO dependendo do aluno demora pra acostumar com a correria.
28 Primeiramente sempre é bom ter um apoio para contar em algumas situações, e essa equipe é de grande importância para o processo de formação dos alunos. Hoje sabendo a importância desse trabalho de uma forma mais ampliada, vejo o quanto isso foi fundamental para a minha formação. Escolhi psicologia, e tenho um interesse muito grande em entrar em contato com o contexto escolar, e isso começou no campus, devido ao cuidado da equipe para com os estudantes. Todo esse suporte foi muito importante para mim, e tenho certeza, que para todos os outros alunos também.
29 Me deram suporte para realizar meus objetivos.
30 Acredito que no âmbito da minha formação, a equipe de fato me ajudou na minha formação, tanto na vida acadêmica como na minha vida social.
31 A equipe era muito dedicada e empenhada em ajudar os alunos.
32 A CAED sempre deixou claro sua intenção de nos ajudar. Sempre foi amiga, nos deu todo suporte quando precisávamos. Era nossa família na escola.

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS (30)

• Que ações que possam contribuir com a permanência e com o êxito dos alunos matriculados você sugere ao *campus*?
1 Aumenta do auxílio e ajuda da psicóloga, principalmente a psicóloga.
2 Vejo que maioria dos alunos se interessam em projetos, isso seria uma boa para os alunos não perderem a vontade de continuar nos seus cursos e assim gostarem de participarem de qualquer evento do instituto.
3 Apresentar/ divulgar aos alunos onde eles podem recorrer caso precisem de algo. Passar a eles, segurança. Se possível conhecer mais a fundo as condições dos alunos, psicológicas, físicas, familiares, e atuar em cima destas para uma ajuda direcionada. Ter opções de emergência para ajudar alunos que possam passar por necessidades inesperadas. Oferecer atendimento psicológico. (Eu acho necessário mais de um psicólogo, ainda mais agora que tem muito mais alunos, um só não dá conta, mas tendo um já é um avanço, né?! rsrs)
4 Atividade extras voltadas ao curso de interesse do discente que o ajuda a enxergar profissões na área q está cursando.
5 Mais vagas de auxílios de assistência estudantil e a presença maior de um apoio psicológico nessa pandemia.
6 Mais aulas práticas, mais gincanas que possam chamar atenção do aluno, trabalhos em equipe, provas que possam fazer em dupla, passeios com os alunos, isso ajudaria bastante com a permanência dos alunos, na minha opinião. projetos,
7 As rodas de conversa que aconteciam entre os alunos, acredito que seja muito incentivadora para o aluno. (desenvolvido pela Professora Elizabeth com a CAED); algum projeto semelhante ao Grupo Vocal, ou na mesma perspectiva. (desenvolvido pelo Professor Marcelo Caires) projetos.
8 Mais atenção aos alunos no período de estágio e TCC
9 O apoio dos servidores e psicólogos ao longo da vida acadêmica dos alunos já é de grande ajuda, passar pelas dificuldades com eles de certa forma diminuiu as barreiras a serem quebradas.
10 Que continuem assim, dando todo o suporte aos alunos, assim como me deram, e através disso conseguir terminar o curso. Obrigada.
11 Que a qualidade permaneça
12 CALENDARIO DE PROVAS PARA OS ALUNOS, NO SENTIDO DE NÃO MARCAREM DUAS PROVAS NO MESMO DIA
13 Mais conversas com as turmas, e alunos com rendimento baixo, acompanhamento psicológico desses, e ajuda com reforços com ajuda dos próprios acadêmicos.
14 Criar ou aperfeiçoar os programas extracurriculares já existentes que objetivam a interação recreativa dos alunos. (Projetos)
15 Acredito que o apoio que a CAED e os professores dão são de grande importância juntamente com os auxílios e o bom ensino.
16 A continuidade da ajuda financeira como o auxílio alimentação e moradia; acompanhamento psicológico para os alunos que estejam com problemas familiares e estudantis; entre outros.

17 Acredito que análises melhores em relação aos alunos, de quem precisa dos auxílios de permanência, por exemplo. E em relação a caed não tenho o que reclamar e acredito que basta cada vez mais ajudar com a permanência dos alunos no Ifro já que não é fácil, exige -se muita força de vontade para concluir os estudos, pois não é uma escola qualquer.
18 Eu já acho o campus super capacitado para receber qualquer tipo de aluno de guajará.
19 Sugiro divulgar mais o apoio que dão. muita gente tem vergonha de pedir para falar com a psicóloga, de pedir um remédio, ou de pedir orientação de alguém capacitado para ajudar de alguma forma.
20 Sinceramente, preparar os alunos para o mercado de trabalho e arrumar a grade de conteúdo, eu estudei no campus e muitas vezes os professores eram muito perdidos e a secretária, perderam meu histórico do 1° e 2° ano, quase voltou 2 anos enquanto eu estava no 3° e fora que me fizeram gastar dinheiro na formatura dizendo que eu só poderia pegar meu diploma lá então eu tive que vender umas coisas minhas pra mim poder ir a essa formatura e alerta de spoiler....o diploma não foi entreguei e eu tive que viajar pra outra cidade e começou a pandemia mas eu tô com dificuldade de entrar no mercado de trabalho, eu não sei como começar e nem o que fazer, acho que se tiver aulas ou um mini curso pra isso pode ajudar muito, porque eu não tenho bons exemplos pra seguir então complica muito mas eu tô focado em uma coisa e isso tá gerando uma renda e eu não posso reclamar muito mas é isso!
21 Auxílios financeiros ou até mesmo se tiver alojamentos
22 Acredito que proporcionar um ambiente seguros, confortável e amigável para os alunos e os incentivar mais em projetos de pesquisas e extensão, pois isso irá ajudá-los futuramente como me ajuda até hoje. E claro, manter sempre a qualidade de ensino que é o diferencial do IF em comparação a outras instituições/entidades de ensino.
23 Projetos que incluam todos os alunos, que façam todos os alunos se sentirem bem em estar no IFRO, acompanhamento psicológico e lembrarem que a adolescência é a fase mais importante na fase do ser humano, então atenção com os que estão sob sua responsabilidade na educação que ao mesmo tempo que vocês como instituição podem formar uma estrela de sucesso também podem destruir uma.
24 Mais projetos, mais palestras envolvendo assuntos diversos, mais interação
25 Algum tipo de “Oficina de talentos” ou “Oficina de interesses” com “stands” de diversas áreas como: arte, música, arquitetura, jogos, saúde, financeiro, culinária, estética e etc. Dessa forma, os alunos terão um contato inicial com seus interesses e poderão ter uma noção do que é/faz/onde pode atuar. Nessa oficina poderia ter alguns “jogos” de autoconhecimento (o que você gosta de fazer? O que você sabe fazer? O que você gostaria de mudar no mundo?), para dar um norte a quem ainda não conseguiu decidir. Tudo isso com apoio profissional.
26 Realizar pesquisar para entender melhor às necessidades dos estudantes matriculados no Instituto.
27 Acredito que só o diálogo entre os profissionais e os alunos resolvem quase todos os problemas

APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa: alunos evadidos

EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Olá,

Prezado estudante, você é maior de 18 anos e aluno egresso do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ou do Curso Técnico em Biotecnologia das turmas de 2016 e 2017 IFRO/Campus Guajará-Mirim? Se sim, convido a você a participar da pesquisa intitulada "EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS" de responsabilidade da pesquisadora Altina Maria Pereira de Souza, mestranda do Programa de Pós Graduação Stricto sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob a orientação do Profª. Drª. Aparecida Luzia Alzira Zuin.
A pesquisa tem como finalidade analisar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Campus Guajará-Mirim, contribuindo com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

Informo que este projeto foi aprovado pelos CEP/UNIR e CEP/IFRO sob nº 45246921.2.3001.5653.

CEP o que é isso?? Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) é um colegiado criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Tendo interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou os Comitês de Ética em Pesquisa para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, cujos endereços encontram-se abaixo.
INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.
PESQUISADORA: Altina Maria Pereira de Souza; Celular/Whatsapp: (69) 9 9205-7454; E-mail: altina.souza@ifro.edu.br / altinaegiulia@gmail.com - Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR) – CEP, localizado na Sala 216 C, bloco C,

EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS ... https://docs.google.com/forms/u/1/d/1yupc9Ddlyq9RMyz109dzULGxI...

2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO) – CEP. Localizado Av. Tiradentes, 3009 – Setor Industrial – Reitoria. CEP 76821-001, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-9611, e-mail: cepi@ifro.edu.br.

Agradecemos sua participação!!!!!

*Obrigatório

TERMO CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Para oficializar sua participação na pesquisa, marque a opção desejada.
( ) SIM. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, dessa forma concordo em participar da pesquisa.
( ) NÃO. Pensei melhor e resolvo não participar da pesquisa

I - IDENTIFICAÇÃO E ORIGEM

2. Seu nome:
*Informo que seu nome não será divulgado, sem sua autorização. Sua identificação, neste momento, se faz necessária apenas para acompanhamento e controle da pesquisadora.

3. Qual sua faixa etária?
( ) de 18 a 20
( ) de 21 a 25
( ) de 26 a 30
( ) de 31 a 35

4. Qual o seu gênero?
_____

5. Cor/etnia?
( ) Preto
( ) Pardo
( ) Branco
( ) Amarelo
( ) Indígena

6. No período em que estudava no IFRO/Guajará-Mirim você residia em que localidade/cidade?
_____

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Em que ano você ingressou no IFRO/Guajará-Mirim?
( ) 2016
( ) 2017

8. Você iniciou qual curso no IFRO?
( ) Curso Técnico em Bitecnologia
( ) Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

9. No período em que estudou no IFRO, você participou como aluno bolsista em Projeto de Pesquisa ou de Extensão?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não me lembro

10. No período em que estudou no IFRO, você participou como aluno colaborador em Projeto de Pesquisa ou de Extensão?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não me lembro

11. Você concluiu o Ensino Médio?
( ) Sim
( ) Não

12. Em que modalidade você concluiu o Ensino Médio?
( ) Regular Pública
( ) Regular Particular
( ) Ensino Técnico Público
( ) EJA/Técnico
( ) EJA/Regular

13. Você está cursando a graduação?
( ) Sim
( ) Não

14. Caso esteja cursando a graduação, diga o nome do curso:
_____

15. Qual o tipo de instituição em que você cursa a graduação?
( ) Pública/Presencial
( ) Privada/Presencial
( ) Pública/EaD
( ) Privada/EaD
( ) Não se aplica

III- INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

16. Você está empregado?
( ) Sim
( ) Não

17. Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, em que ramo do mercado de trabalho você trabalha?
_____
_____

IV- PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

18. Assinale abaixo os programas dos quais você participou
( ) PROMORE - Programa de Auxílio à Moradia
( ) PROAC - Programa de Auxílio Complementar
( ) PROAP/ PROCAL - Programa de Auxílio Permanência
( ) PROSAPEX - Programa de Auxílio à Saúde e Extensão
( ) Auxílio Emergencial
( ) Auxílio inclusão digital

19. Qual foi a contribuição desses auxílios na sua vida acadêmica?
_____
_____

V- EXECUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS

20. Quanto às informações sobre os programas da assistência estudantil dadas pelo campus, você as considera:
( ) Ótima
( ) Boa
( ) Regular
( ) Ruim

21. Quanto ao atendimento com auxílio financeiro aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica do campus você o considera:

( ) Ótimo
( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim

22. Por favor, comente sua resposta anterior.

_____
_____

23. Quanto aos valores dos auxílios financeiros você considera que atendem ao proposto que é a permanência e o êxito do estudante?

( ) Sim
( ) Não

24. Por favor, comente sua resposta anterior.

_____
_____

25. Descreva a importância da equipe multiprofissional da CAED (enfermeira, orientadora, psicóloga, assistente de alunos, assistente social e coordenação) na sua vida acadêmica.

_____
_____

VI - FATOR EVASÃO

26. Quais fatores pessoais você considera causa de sua evasão (desistência do curso)?

_____
_____

27. Quanto à instituição, você considera que os fatores que o levaram a desistir do curso foi ou foram:

( ) Auxílio financeiro insuficiente para suprir minhas necessidades escolares
( ) Falta de apoio pedagógico
( ) Falta de apoio psicossocial
( ) Outros

28. Caso tenha respondido "outros" na questão anterior, quais foram esses fatores?

_____
_____

29. Que ações que possam contribuir com a permanência e com o êxito dos alunos matriculados você sugere ao campus?

_____
_____

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS

• **Descreva a importância da equipe multiprofissional da CAED (enfermeira, orientadora, psicóloga, assistente de alunos, assistente social e coordenação) na sua vida acadêmica.**
1 A psicóloga me ajudou bastante por ter uma pessoa que ouve a situação da vida na instituição e problemas familiares e de saúde, e também o projeto de orientação sobre as profissões futuras
2 Foi bom as orientações do assistente de alunos, assistente social e coordenação Se não fosse a equipe da CAED (conjuntamente com os professores que foram super acolhedores, mas a CAED pesou bem mais nesse quesito), sinceramente, não sei nem se estaria viva. Tive o apoio da coordenação quando tive problemas psicológicos, e esse apoio foi extremamente importante pra mim. Tanto no encaminhamento aos profissionais certos quanto o acompanhamento lá mesmo, e todo o apoio pedagógico que tive. A CAED é ESSENCIAL pro campus.
3 É de grande importância! Orientadora e Psicóloga são de extrema importância, claro que as demais profissionais também. Toda ajuda ao aluno é válida, ainda mais nos tempos de hoje. Psicóloga e assistência social no meu ano foi muito importante.
4 Foi muito bom essa experiência, eles sempre estão disposto a nós ajuda conselhar etc.
5 A segurança que eles passam pro aluno e a orientação tanto na vida acadêmica como na pessoal.
6 Toda a equipe da CAED sempre foi excelente qualquer coisa que tivesse de errado eles já estavam prontos pra resolve da melhor forma possível sempre atentos a tudo.
7 de extrema importância, principalmente por que muitos não têm ou nunca tiveram acesso à esses serviços que são de extrema importância.
8 Deu muito apoio pra nós.
9 Ótimo a equipe deu apoio.

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS

• **Que ações que possam contribuir com a permanência e com o êxito dos alunos matriculados você sugere ao campus?**
1 Dando assistência e apoios nos estudos
2 O IFRO e o Campus melhor para o aluno. Dar reforço pros alunos.
3 O trabalho dos profissionais do campus, na minha opinião, nunca deixou a desejar. Então não sei como poderiam melhorar.
4 Bolsas ou estágios renumerados para alunos maiores de idade ou na faixa etária que já posso trabalhar.
5 A nunca desistir seja persistente pois tudo que se tem esforço vem com sucesso né, quando tiver com problemas procure alguém pra conversar ou até msm a psicóloga do campus, mas faça de tudo pra não desisti, eu desisti né mas não parei por aí fui e fiz a EJA e técnico em informática, foi muito bom e consegui concluir!

6 acompanhar o aluno mais de perto tentar entender a vida pessoal do aluno.
7 Na minha opinião tudo que o Ifro fez até o ano que eu estudava lá era muito bom não tinha o que mudar todos os professores e coordenadores eram ótimos profissionais e faziam de tudo pra que nenhum aluno desistisse até tentavam convencer o aluno a ficar, até por que e uma ótima oportunidade estudar no campus.
8 Atenção especial aos que mais necessitam, principalmente economicamente esse é um fator crucial.
9 Ajudar no ensino para aluno indígena. Indígena não entende bem português tem dificuldade vergonha de apresentar trabalho.

EXCERTOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE EVADIDOS

EVASÃO CTBio - FATORES PESSOAIS

• “Financeira. Precisava trabalhar pra poder arcar com todas responsabilidades que eu tinha.”
• “Foi difícil demais pra mim pois me considero uma pessoa tímida e na hora de apresentar qualquer trabalho na frente da classe toda eu ficava nervosa demais , tentei me esforçar mas vi que não era pra mim então eu resolvi sair , mais enquanto eu estudava no IFRO foi uma honra pra mim um privilégio aprende com os melhores professores gostei muito...”

EVASÃO CTBio - FATORES INSTITUCIONAIS

• “Auxílio financeiro insuficiente para suprir minhas necessidades escolares”
• “Foi uma escolha minha mesmo, eu não estava conseguindo me adaptar.”

EVASÃO CTMSI - FATORES PESSOAIS

• “Por causa que tive muitas dificuldades. Não consegui acompanhar as disciplinas, falta de bicicleta.”
• “Problemas psicológicos do tipo transtorno bipolar, por exemplo, dentre outros.”
• “As vezes acontece muito problemas familiares de cada aluno, ou possa ser que tenha filho né pode ser que exista outros fatores.”
• “Problemas pessoais”
• “Doença”
• “Serviço militar obrigatório”
• “Desemprego”
• “Eu tive muita malária, tinha saudade de casa, fiquei grávida e casei.”
• “Dificuldade na informática”

EVASÃO CTMSI - FATORES INSTITUCIONAIS

• “Falta de apoio psicossocial”
• “Auxílio financeiro insuficiente para suprir minhas necessidades escolares”
• “Falta de apoio pedagógico”
• “Por causa da distância da escola”

ANEXO A – Termo de Anuência Institucional

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

TERMO

PROCESSO SEI Nº 23243.003984/2021-66
DOCUMENTO SEI Nº 1299746

Termo de Anuência Institucional - TAE

Eu, Diretora-Geral do Campus Guajará-Mirim/IFRO, venho por meio deste Termo de Anuência e Autorização Institucional, informo que estou ciente e de acordo com a realização, nesta Instituição, da pesquisa intitulada "EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS" sob a responsabilidade da pesquisadora Altina Maria Pereira de Souza, e orientada pela Professora Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuin, a qual emitiu a "Carta de apresentação da pesquisadora" trazendo esclarecimentos sobre a pesquisa e sua metodologia; no Programa de Pós-Graduação em Educação Acadêmico em Educação, no período de 2021 a 2022, cujo objetivo geral é analisar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) destinado aos estudantes dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, ingressantes nos anos de 2016 e 2017, participantes dos programas da assistência estudantil, conferindo se a política pública corresponde aos seus objetivos no âmbito institucional.

A coleta de dados acontecerá por meio de questionário que será respondido individualmente através da plataforma *Google Forms*, os colaboradores serão alunos beneficiários dos programas da Assistência Estudantil - egressos ou evadidos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biotecnologia e Manutenção e Suporte em Informática ingressos nos anos de 2016 e 2017. Esta pesquisa fará o registro e a análise dos resultados obtidos pelos questionários respondidos pelos estudantes através da plataforma *Google Forms* a fim de atender ao objetivo proposto. O lócus definido para realização da investigação será o IFRO/Campus Guajará-Mirim.

A pesquisa através do questionário ocorrerá de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa em responder ao questionário, de modo que será previamente solicitada a participação do colaborador através de um convite por e-mail pessoal com posterior envio do link para acesso ao questionário (*Google Forms*). Informo que o IFRO encaminhará, após aprovação desse projeto no CEP/UNIR e CEP/IFRO, através da Coordenação de Registro Acadêmico (CRA), ao e-mail da pesquisadora, os dados referentes aos e-mails dos alunos candidatos pretensos a participar da pesquisa.

O IFRO está ciente ainda de que, a pesquisadora responsável obedecerá à Resolução/CNS Nº 466/12, à Resolução CNS n. 510/2016 e ao OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS durante todos os procedimentos junto aos participantes, que apreciando o ser humano como indivíduo social, apropriado de valores, cultura, crenças e emoções, podem haver **riscos** relacionados a possíveis sentimentos de invasão de privacidade, constrangimentos de sua atual condição socioeconômica, insegurança de que o teor de suas respostas possam trazer uma possível fragilidade na relação aluno x instituição e/ou incerteza quanto o sigilo virtual de suas informações dadas através de e-mails e do aplicativo *Google Forms*: para minimizar esses riscos (i) o participante poderá optar por não responder as questões que lhe trazem desconforto; (ii) o participante poderá optar por não participar, o que não lhe trará danos; (iii) o participante terá a garantia pela pesquisadora de que o teor de suas respostas não acarretarão nenhum prejuízo em sua relação com a instituição nem com a pesquisadora. (iv) o participante será informado pela pesquisadora que todo o material coletado por meio virtual (e-mails, dados coletados através do questionário) será feito *download* e arquivado nos arquivos pessoais da pesquisadora por cinco anos, após esse período será destruído/deletado, evitando qualquer quebra de sigilo por meios virtuais.

No que diz respeito aos **benefícios da pesquisa** para os participantes: não estão previstos benefícios diretos para os participantes da pesquisa. No entanto, haverá benefícios coletivos, tais como: incentivar a reflexão sobre a contribuição do IFRO/*Campus* Guajará-Mirim para o desenvolvimento regional, contribuir com a efetividade na aplicação dos recursos da assistência estudantil e na política de assistência estudantil do IFRO trazendo benefício social aos atuais e futuros estudantes beneficiários dos programas da assistência estudantil do campus; como também contribuir com o sucesso na realização desta pesquisa. A pesquisa não terá nenhum benefício econômico direta ou indiretamente aos participantes, conforme apontado no TCLE, que será disponibilizado a todos os participantes da pesquisa.

Na oportunidade, afirmo que a Direção Geral AUTORIZA a coleta de dados estudantis e documentais no âmbito do *Campus* para fins relativos à pesquisa.
Informo que a pesquisadora, somente, iniciará essas ações de pesquisa junto aos participantes da pesquisa e à instituição após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR como também do CEP do IFRO.
Para que sejam produzidos todos os efeitos legais, técnicos e administrativos deste compromisso, firmo o presente Termo.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Altina Maria Pereira de Souza; Celular/Whatsapp: (69) 9 9205-7454; E-mail: altina.souza@ifro.edu.br / altinaegiulia@gmail.com - Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ E-mail: mestradoeducacao@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR) – CEP, localizado na Sala 216 C, bloco C, 2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO) – CEP. Localizado Av. Tiradentes, 3009 – Setor Industrial – Reitoria. CEP 76821-001, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-9611, e-mail: cepi@ifro.edu.br.
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP - Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

Documento assinado eletronicamente por **Elaine Oliveira Costa de Carvalho**, **Diretor(a) Geral**, em 19/07/2021, às 20:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1299746** e o código CRC **9FD2245A**.