

Arlene Vieira Trindade

A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Campos dos Goytacazes



2026

T833p Trindade, Arlene Vieira

A permanência estudantil na educação profissional e tecnológica / Arlene Vieira Trindade. – Campos dos Goytacazes (RJ) : Essentia Editora, 2026.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/338>>

ISBN 978-65-87500-47-8 (e-book)

1. Ensino médio integrado. 2. Permanência escolar. 3. Estudantes – Auxílio financeiro – Política governamental. 4. Capitalismo e educação. 5. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. I. Trindade, Arlene Vieira. II. Título.

CDD – 371.21

Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, 357 - Parque Santo Antônio - Campos dos Goytacazes/RJ | CEP 28080-565
Tel.: (22) 2737-5648 | www.essentiaeditora.iff.edu.br | essentia@iff.edu.br



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor	Victor Barbosa Saraiva
Pró-Reitor de Administração	Fernando Nunes de Souza Santos
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Institucional	Vinícius Chrysóstomo da Silva
Pró-Reitor de Ensino	Paulo Vitor Vidal Aguiar
Pró-Reitora de Políticas Estudantis	Márcia Regina Chrysóstomo
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão	Simone Vasconcelos Silva

Conselho Editorial 2022-2025

Ana Paula Lopes Siqueira
Ana Paula de Castro
Bruno Barzellay Ferreira da Costa (UFRJ)
Carlos Victor Pontes do Rosário
Daniela Balduino de Souza Vieira
Elias Fernandes de Souza (UENF)
Fernanda Soares Luz
Gislane Nunes Leitão
Guilherme Vieira Dias
Heise Cristine Aires Arêas
Inez Barcellos de Andrade
Jader Lugon Junior
José Augusto Ferreira da Silva
Kíssila da Conceição Ribeiro
Natália Deus de Oliveira Crespo
Paula Alvarenga Borges
Pedro de Azevedo Castelo Branco
Raimundo Hélio Lopes
Renato Barreto de Souza
Sandra de Miranda Soares
Vicente de Paulo Santos Oliveira
Wagner da Silva Terra

Equipe Editorial

Editor Executivo
Leandro dos Santos Viana
Editor Científico
Jader Lugon Junior
Catálogo
Paulo César Encarnação
Revisão de língua portuguesa
Denise Rena Haddad
Capa
Claudia Marcia Alves Ferreira
Projeto gráfico e Diagramação
Claudia Marcia Alves Ferreira

*À memória de Antônio José,
meu pai*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE	13
1.1 O Brasil e a formação da classe trabalhadora: expressões do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo	15
1.2 Aspectos contemporâneos do capitalismo dependente brasileiro: o neoliberalismo, o <i>neodesenvolvimentismo</i> e o <i>neoconservadorismo</i>	24
1.3 Notas sobre a relação trabalho x educação no capitalismo	35
1.4 A relação trabalho e educação no cenário brasileiro: os projetos educacionais para a classe trabalhadora	43
1.5 O projeto da politecnia e o ensino médio integrado - os marcos do decreto n. 5154/04	52
CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEFET/RJ: FORMAS DE ACESSO E O PERFIL ESTUDANTIL	63
2.1 A expansão da rede federal e o lugar do Cefet/RJ	64
2.2 A trajetória dos cursos de ensino médio integrado do Cefet/RJ	76
2.3 O ensino médio integrado no Cefet/RJ - <i>campus</i> Maria da Graça	79
2.4 A política de cotas no Cefet/RJ: a “mobilidade dentro da classe”	93
2.5 Caracterização do perfil do estudante que acessa o ensino médio integrado no <i>campus</i> Maria da Graça	97
CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/RJ: A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA “QUESTÃO SOCIAL”	113
3.1 As políticas sociais na contemporaneidade brasileira	114

3.2 O programa nacional de assistência estudantil- Pnaes	123
3.3 A assistência estudantil no Cefet/RJ	136
3.4 As particularidades e o perfil socioeconômico dos estudantes atendidos pelos programas de assistência estudantil - Cefet/RJ - <i>campus</i> Maria da Graça	147
CAPÍTULO 4 – A PERMANÊNCIA DA PRIMEIRA TURMA DO EMI DO CEFET/RJ - <i>CAMPUS</i> MARIA DA GRAÇA	161
4.1 Os índices de conclusão, evasão e retenção da primeira turma do ensino médio integrado do Cefet/RJ - <i>campus</i> Maria da Graça	163
4.2 A permanência e suas relações com a política de assistência estudantil	171
4.3 O conselho de classe: suas aprovações e reprovações	173
4.4 A evasão compulsória e constrangida - o jubilamento e o abandono	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	207

INTRODUÇÃO

A presente obra é fruto da pesquisa de mestrado produzida pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (PPGSSDR-UFF), que teve como objetivo analisar a permanência estudantil no contexto de expansão da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal e da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Tomando a particularidade do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) - *campus* Maria da Graça, tentamos compreender, teoricamente, os desafios postos à permanência estudantil no Ensino Médio Integrado. Isso nos exigiu uma reflexão acerca da formação técnica de nível médio (especificamente, o Ensino Médio Integrado) oferecida pela rede federal de educação profissional e tecnológica, as condições de acesso e a política de Assistência Estudantil que

vem sendo implementada na rede federal de ensino, assimilando aspectos do cenário local numa relação complexa com a dinâmica mundial.

Esta obra foi escrita num momento recente de nossa história, quando as disputas políticas e ideológicas se acirraram em torno de projetos societários diferentes (ainda que nenhum deles com proposta de ruptura com o capital), tendo como ápice as eleições presidenciais em outubro de 2018. Por isso, não só pela exigência do método- materialismo histórico, mas por um compromisso político e ético com os “de baixo”, não há como fazer concessões ou ser condescendente com interpretações que relativizam a dura realidade dos trabalhadores brasileiros.

O Cefet/RJ, instituição centenária, teve sua expansão a partir dos anos 2000, havendo o *campus* Maria da Graça começado a oferecer o Ensino Médio Integrado em 2014, tendo sua primeira turma concluído o curso em 2017. A composição de uma equipe multiprofissional no *campus*, composta por assistente social, pedagoga, psicólogo e técnico em assuntos educacionais estava no compasso do surgimento dos cursos integrados e no advento da política de assistência estudantil na instituição. Para entender esse processo, foi preciso compreender qual educação profissional e tecnológica é oferecida e para quem. Partimos do pressuposto que a educação atende os objetivos postos pela sociedade capitalista, que precisam ser contextualizados histórica e socialmente. Desse modo, estabelecemos como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2014 e 2017. O período demarca o início e a conclusão da primeira turma de educação profissional de nível médio no *campus* (curso com duração de quatro anos).

O recorte temporal definido não está atrelado somente ao campo empírico concreto, mas evidencia um período de significativas alterações na conjuntura política e social brasileira. Nesse período, a educação profissional e tecnológica no país esteve sob orientação de quatro marcos regulatórios, que vêm promovendo mudanças nos rumos da educação profissional, científica e tecnológica no país: o Decreto n. 5154/04 (que regulamenta a educação profissional), a Lei n. 11.892/08 (que institui a Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica); o Decreto n. 7234/10 (o qual dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil); e a Lei n. 12.711/12 (que dispõe sobre o ingresso e a reserva de vagas nas instituições federais de ensino). Tais regulamentações revelam mudanças vividas durante os sucessivos governos petistas: os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato de Dilma Rousseff. Diante disso, ousamos afirmar que tais mudanças conformaram um novo paradigma de educação profissional e tecnológica sobre velhas estruturas.

Na década de 2010, observamos a expansão da rede federal de ensino profissional e tecnológico e a consolidação de políticas de assistência estudantil nas instituições federais de ensino. Para a análise da educação profissional e tecnológica e da política de permanência estudantil que vêm sendo implementadas, partimos da perspectiva que a sociedade brasileira se vê organizada por distintos interesses de classes e que vem consolidando um projeto societário da burguesia brasileira. Para fundamentar essa perspectiva foi necessário buscarmos no pensamento social crítico autores que analisam a formação da sociedade brasileira e nos ajudam a compreender qual educação vem sendo oferecida para a classe trabalhadora.

Para tanto, organizamos a análise em torno das seguintes questões: Qual é o papel da educação profissional na sociedade capitalista dependente? Qual é o lugar do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) no processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica? Quais são as características dos estudantes que ingressam na educação profissional de nível médio, em específico no Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça? O que a instituição tem feito para garantir a permanência dos estudantes (qual o lugar da política de assistência estudantil nesse processo)? Qual a relação existente entre as políticas de permanência da instituição e o controle da retenção e evasão escolar? E, principalmente, “por que as políticas de assistência estudantil podem parecer pouco efetivas na garantia da permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado?”

Na busca de compreender essa realidade por meio de um método investigativo, a interlocução com a teoria social crítica foi se definindo como o melhor caminho a seguir. Não porque encontre na teoria social crítica algum conforto investigativo, mas sim porque tal método investigativo parte da compreensão de que faremos, nesse processo, aproximações ao movimento do real, e que, nesse sentido, o conhecimento não se apresenta de forma linear, estática ou evolutiva. O caminho teórico-metodológico partiu da imediaticidade para, no trato das questões apresentadas, lograr apreender em pensamento suas múltiplas determinações.

Partindo dessa perspectiva, abordaremos brevemente, nos parágrafos abaixo, o conteúdo dos capítulos.

No **primeiro capítulo**, iremos nos debruçar sobre o contexto social e econômico para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil. Apoiaremos nossa interpretação teórica nas análises do desenvolvimento capitalista brasileiro, tendo como principal referência os estudos de Florestan Fernandes, trazendo também Plínio S. de Arruda, Sampaio Jr. e Rodrigo Castelo. O desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e os dilemas das sociedades de capitalismo dependente, como o

Brasil, nos permitem entender por que o projeto da classe burguesa brasileira investe em uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado, conforme observou Frigotto (2006). Devo destacar que a obra de Florestan Fernandes será “fio condutor” de toda a obra, pois as disputas entre as classes são fundamentais e a perspectiva dos “de baixo” será o pilar para o desenvolvimento das reflexões.

Na primeira parte, discutiremos também a relação entre trabalho e educação profissional e apresentaremos seus aspectos contemporâneos, com o objetivo de compreender a concepção que orienta a política de educação brasileira e o advento do curso integrado em um momento de retrocessos do ensino médio. Para nos ajudar a entender essa realidade, iremos buscar as contribuições dos autores: Otaiza Romanelli, Dermeval Saviani, José Rodrigues, Gaudêncio Frigotto e Roberto Leher, entre outros.

No **segundo capítulo**, trataremos do lugar do Cefet/RJ na expansão da rede federal e a constituição do Ensino Médio Integrado na instituição a partir do Decreto n. 5154/04. Nosso objetivo, ao analisar tal proposta de ensino no Cefet/RJ, foi compreender como se deu sua implantação na instituição porque acreditamos que a especificidade da realidade histórica do Cefet/RJ influenciou na atual identidade institucional e que foi na contramão de uma educação de base politécnica. Teremos como base empírica fontes primárias e secundárias do Ministério da Educação, documentos institucionais, normas reguladoras, outras produções acadêmicas e entrevista que tratam do Cefet/RJ. Na seção, dialogamos com autores como: Lúcia Neves, Marcela Pronko, Zuleide da Silveira, Carlos Artexes e Vanessa Brunow.

Buscamos também, nesse capítulo, saber quem é essa classe trabalhadora que acessa a educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, no caso específico do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça. Esse é o momento de apresentar as primeiras informações acerca do perfil estudantil. Como medida para promover o acesso de estudantes da classe trabalhadora às instituições federais de ensino, a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, passou a prever a reserva de vagas para pessoas oriundas do ensino público, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo. Com base no edital do concurso de ingresso do ano de 2014 e nas informações disponibilizados no Sistema de Informações do Estudante (SIE)¹, iremos trabalhar com o universo de 120 vagas oferecidas no concurso daquele ano. Primeiro, faremos a comparação entre o número de

¹ Esse sistema é acessado pelos funcionários da Seção de Registros Acadêmicos (SERAC) e pela Seção de Articulação Pedagógica (SAPED).

vagas oferecidas e o número de estudantes matriculados. Depois, faremos o levantamento do perfil socioeconômico (idade, renda, raça e gênero, local de moradia etc.) dos ingressantes da primeira turma. Acreditamos que houve uma alteração no perfil estudantil a partir da implementação da Lei n. 12.711/12, no entanto, o *campus* Maria da Graça conserva algumas particularidades em relação aos demais *campi*, que só poderão ser analisadas pela mediação das expressões da “questão social”² no contexto brasileiro e do incentivo à formação técnica qualificada no nível médio.

No **terceiro capítulo**, vamos analisar a política de permanência desenvolvida pela instituição, com destaque na política de assistência estudantil. Partimos do entendimento que essa política é a resposta do Estado às expressões da “questão social” no âmbito educacional. Nosso objetivo é compreender a lógica de transferência de renda e/ ou repasse financeiro dessas políticas públicas no neoliberalismo – e no equivocadamente chamado “neodesenvolvimentismo” –, apresentar como vem se constituindo o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a sua particularidade no Cefet/RJ, além de identificar, no *campus* Maria da Graça, a estrutura e as ações que existem no âmbito da assistência estudantil. Utilizaremos como base empírica as legislações existentes acerca da assistência estudantil na rede federal e os editais de programas de auxílios da instituição. Buscaremos as análises desenvolvidas por: Rosélia de Magalhães, Clara Martins do Nascimento, Gleyce Lima e outros para refletir sobre essa realidade encontrada.

Em um segundo momento deste capítulo, iremos evidenciar o perfil dos estudantes atendidos pelos programas de assistência estudantil, o qual perfil será mais bem delineado com o levantamento das informações obtidas pelos formulários da Seção de Articulação Pedagógica – SAPED³ e dos programas da assistência estudantil. Daremos destaque à primeira turma de Ensino Médio Integrado do *campus* Maria da Graça, trazendo informações acerca da sua inserção nos programas de assistência estudantil durante toda a sua trajetória acadêmica, bem como apresentaremos algumas características socioeconômicas como: composição familiar, renda, raça, origem escolar e relações trabalhistas. Esse segundo bloco de informações não será obtido do universo total de estudantes, mas somente daqueles inseridos nos programas de assistência estudantil, ou seja, dos que requereram algum tipo de auxílio financeiro estudantil, o que corresponde a cerca de 70 por cento

² Essa categoria será apresentada mais adiante. Nesse momento, basta esclarecermos que “questão social” se refere ao conjunto das expressões das desigualdades sociais (renda, gênero, étnico-raciais etc.) no sistema capitalista imanente à contradição entre capital e trabalho.

³ Seção de Articulação Pedagógica (SAPED). Este é o setor responsável, até o momento, pelo desenvolvimento dos programas de auxílios ao estudante da política de assistência estudantil da instituição.

dos estudantes de um universo de 120 alunos. Nesse momento, iremos problematizar a relação desse perfil socioeconômico com as expressões da “questão social” na sociedade capitalista e o acesso aos programas de repasse financeiro.

No **quarto capítulo**, iremos tratar da permanência da primeira turma de Ensino Médio Integrado do *campus* Maria da Graça, relacionando com a política de assistência estudantil e o percurso escolar dessa turma. A partir das trajetórias diferenciadas, construímos cinco categorias analíticas (permanência efetiva, permanência consentida, permanência de resistência, evasão compulsória, evasão constrangida). Identificaremos naqueles que não concluíram o curso no período esperado o perfil socioeconômico, a inserção nos programas da assistência estudantil e tentaremos mapear naqueles que não concluíram no tempo previsto o curso os motivos para a retenção e a evasão. Traremos à tona a discussão sobre os conselhos de classe, jubramento e abandono como pilares para essa reflexão.

Nas **considerações finais** enfrentaremos preocupações que, embora presentes ao longo dos capítulos, serão mais bem explicitadas nas últimas páginas. Refiro-me à relação entre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e o Programa Nacional de Assistência Estudantil pela via de programas de cunho cada vez mais focalizado e de caráter assistencial, em detrimento de medidas no campo de políticas estruturais e universalizantes, como uma forma de conciliar a formação profissional com a “distribuição de renda”, dando suporte à associação entre política econômica e política social.

Os leitores atentos irão observar que esse texto não trata da realidade específica do Cefet/RJ, mas aproveita a perspectiva dessa realidade particular para aprofundar as análises acerca da permanência estudantil na educação profissional e, assim, alargar os olhares e horizontes não só do/a(s) trabalhador/a(es/as) da educação, mas, sobretudo, dos “de baixo” – trabalhadores e filhos de trabalhadores – que acreditam na formação profissional como um caminho legítimo para mudança social.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE

TECNOLOGICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E

*Não há assunto tão velho
que não possa ser dito
algo novo sobre ele
(Fiodor Dostoiévski)*

Ao buscarmos os elementos teóricos para pensar o contexto da educação profissional e tecnológica ofertada no ensino médio, devemos concordar que existem vários caminhos possíveis para se desenvolver essa reflexão. Com o intuito de apontar a direção na qual pretendo caminhar, partimos da concepção que considera a educação como dimensão da vida

social que desempenha papel importante na reprodução do ser social e que estabelece, ontologicamente, sua relação como trabalho. Com base na teoria de Marx, o trabalho é a categoria instituinte do ser social, por isso Lukács afirma que “[...] o trabalho é de importância para a peculiaridade do ser social e fundante de todas as suas determinações” (Lukács, 2013, p. 160).

No entanto, com a complexificação das relações sociais através do desenvolvimento das forças produtivas, observou-se a exigência de um saber sistematizado:

A educação em sentido estrito nasceu como modalidade privilegiada da educação em geral, correspondendo à necessidade de seu amadurecimento. O surgimento da educação formal (forma histórica de educação) não elimina a função e a prioridade ontológica da educação em geral, da qual ela é um elemento integrante (Maceno, 2005, p. 40).

A educação, nesse sentido, reproduz as contradições da vida social. E a política de educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particulariza na sociedade capitalista, mediante os diferentes interesses das classes sociais e o papel do Estado. Pensar a educação, nesse contexto, exige pensar a sua relação ontológica com o trabalho. Para isso é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreendendo que as diferentes dimensões que compõem a vida social podem ser determinantes de uma educação para a dependência ou autonomia.

Diante desse entendimento, a escola surge como lugar relevante para a transmissão do saber. Barbosa (2015) considera que: “A função social da escola é de transmitir o conteúdo historicamente produzido pela humanidade, mas na sociedade de classes ela ganha outra função: formar indivíduos para o processo de produção e desenvolvimento da sociedade capitalista em ascensão” (Barbosa, 2015, p. 78).

Com o objetivo de compreender aspectos do desenvolvimento capitalista e os seus rebatimentos no tipo de educação que é oferecida à classe trabalhadora, iremos recorrer a elementos do pensamento social, político e econômico que contribuam no esclarecimento histórico acerca dos projetos societários em disputa e da prevalência do projeto que garante a manutenção da escola dual – que comporta um modelo de educação para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante.

Destacaremos, inicialmente, a relação desigual e combinada no desenvolvimento do capitalismo brasileiro, expresso no seu estágio atual – a fase imperialista –, para o desenho das classes sociais, especialmente a

classe trabalhadora no capitalismo dependente. Em um segundo momento, daremos destaque à relação trabalho e educação no cenário brasileiro e aos projetos educacionais para a classe trabalhadora, o que abrange, por um lado, a análise do Ensino Médio Integrado e, por outro, o horizonte da politécnica.

Buscaremos, neste capítulo, fundamentar teoricamente o que nos leva a afirmar que a educação profissional no Brasil expressa, em si, uma particularidade do desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas desde o estágio de economia agrário-exportadora à industrialização. Nesse sentido, compreendemos que o projeto de educação (e em específico o de educação profissional) que vem sendo desenvolvido no país atende aos interesses, pautados nas teses de desenvolvimento econômico, de oferecer mão de obra qualificada e submissa aos interesses do capital.

1.1 O Brasil e a formação da classe trabalhadora: expressões do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo

Iniciar a discussão acerca do desenvolvimento capitalista brasileiro e a formação da classe trabalhadora sob a perspectiva de “desenvolvimento desigual e combinado” requer, antes de tudo, esclarecer o sentido que aqui é atribuído ao termo e o motivo pelo qual recorreremos a essa noção para se interpretar a realidade brasileira.

À medida que vão se aprofundando as reflexões sobre o tema, é possível perceber que se trata de uma noção que envolve complexos de uma totalidade⁴, para além das desigualdades entre a produção material e a distribuição das riquezas entre os países. Esse tratamento aprofundado do tema foge ao alcance e objetivo deste estudo. Nesse sentido, o que pretendemos fazer é trazer aqui alguns elementos que norteiam essa concepção e que servem para interpretarmos a realidade brasileira. Bonete (2016), ao estudar o desenvolvimento capitalista na concepção marxiana, nos oferece a possibilidade de analisar o “desenvolvimento desigual” enquanto categoria e localizar histórica e teoricamente a sua utilização, dando

⁴ Estudos realizados por Bonente (2016) irão analisar o conceito de desenvolvimento em Marx na teoria econômica, na busca de demonstrar como as tendências gerais do desenvolvimento social articulam-se com as tendências particulares que caracterizam o funcionamento da sociedade capitalista. Nesse trabalho, a autora apresenta um apêndice com esclarecimentos acerca da categoria de desenvolvimento desigual (p. 46-48). Sua análise parte da perspectiva que o “desenvolvimento desigual” é uma categoria. Consultar: BONENTE, B. I. **Desenvolvimento em Marx e na teoria econômica**: por uma crítica negativa do desenvolvimento capitalista. Niterói: Eduff, 2016.

destaque à sua forma mais disseminada, que é o “desenvolvimento desigual e combinado”, desenvolvida por Lênin em sua análise da sociedade capitalista na fase imperialista e estruturada por Trotsky como a “lei do desenvolvimento desigual e combinado”.

Consideramos que a “lei do desenvolvimento desigual e combinado” do capitalismo nos dá base para interpretarmos a realidade social brasileira, na medida em que estabelece uma relação dialética entre as classes e nações, entre o interno e o externo, entre o moderno e o arcaico, que compõem a totalidade social do capitalismo (e, em especial, sua fase imperialista).

Marx, no capítulo XXIV de *O Capital*, vai dar “pistas” sobre o que podemos considerar como desenvolvimento desigual do capitalismo, quando trata dos ritmos diferenciados em que os países passam do sistema de exploração feudal para a exploração capitalista⁵. Segundo Lowy (1998), em *Introdução à economia política*, Marx também aborda a questão de como certas formas de produção exercem dominação sobre outras. Escrevendo antes da fase imperialista do capitalismo, estes aspectos do desenvolvimento do capitalismo seriam elementos essenciais para entendermos a expansão mundial do capital.

Tendo como base a lei do desenvolvimento desigual e combinado, podemos afirmar que o capitalismo ocorre de modo fundamentalmente desigual tanto nas formas de produção quanto nos países. Essas formas estão, no entanto, interligadas pelo modo de dominação que exercem umas sobre as outras. A partir dessa condição geral e constitutiva, pretendemos agora prosseguir no aprofundamento das condições que dão as especificidades do desenvolvimento capitalista que se constitui histórica e socialmente na realidade da América Latina, em especial no Brasil. Para a leitura do capitalismo que se desenvolve no Brasil, partiremos da sua manifestação na fase avançada: o imperialismo. Observamos que o imperialismo na história e sua manifestação econômica tem relação direta com o capitalismo monopolista: “Isto determina já o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada” (Lênin, 1984, p. 214).

Lênin analisou traços característicos da época do imperialismo: o crescimento dos monopólios e a concentração da produção; a internacionalização das relações econômicas; a exportação do capital; a luta pela conquista de novos mercados e esferas de influência; o parasitismo e

⁵ Marx aponta essa desigualdade no desenvolvimento ao discorrer sobre a história da acumulação primitiva, quando o trabalhador deixa de ser subsistente para se tornar trabalhador livre no mercado de trabalho: “A expropriação da terra, que antes pertencia ao trabalhador rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas” (Marx, 2013, p. 963).

a decomposição do capitalismo; o crescimento das contradições entre o trabalho e o capital e a agudização da luta de classes; a criação das premissas materiais para a passagem ao socialismo. Embora essas características mereçam devido aprofundamento teórico e histórico, o que buscamos observar, em sua contribuição geral, são os aspectos do processo de desenvolvimento capitalista que ocorrem de modo específico, distinto e estruturado. Nesse sentido, é possível encontrar em Lênin (1984) referências ao desenvolvimento desigual no capitalismo, posto da seguinte forma:

O capitalismo é a produção de mercadorias no grau superior do seu desenvolvimento, quando até a sua força de trabalho se transforma em mercadoria. O desenvolvimento da troca, tanto no interior como, em especial, no campo internacional, é um traço distintivo e característico do capitalismo. O desenvolvimento desigual, por saltos, das diferentes empresas e ramos da indústria e dos diferentes países é inevitável para o capitalismo (Lênin, 1984, p. 177).

O que em Lênin é historicamente contextualizado como o desenvolvimento desigual, em Trotsky será descrito e aprofundado como a Teoria do desenvolvimento combinado. O desenvolvimento desigual das diferentes empresas e ramos de indústria vai ganhar destaque em Trotsky como os diferentes estágios de desenvolvimento dos países. O autor apresentou uma fundamental contribuição para compreendermos as contradições do capitalismo em sua fase imperialista. Ao acrescentar o termo “combinado”, vai propor uma interpretação acerca da desigualdade no desenvolvimento capitalista nas diversas nações:

A desigualdade de ritmo, que é a lei mais geral do *processus* histórico, evidencia-se com maior vigor e complexidade nos países atrasados. Sob o chicote das necessidades externas, a vida retardatária vê-se na contingência de avançar aos saltos. Desta lei universal dos ritmos decorre outra lei que, por falta de denominação apropriada, chamaremos de *Lei do desenvolvimento combinado*, que significa aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as mais modernas. (Trotsky, 1977, p. 25).

Essa formulação irá contribuir no entendimento da lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo. Lowy (1998), ao analisar a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky, vai dizer que esta seria

o esboço de uma visão dialética que tenta romper com o evolucionismo, a ideologia do progresso linear e o eurocentrismo.

Entretanto, uma das consequências do desenvolvimento desigual é o que ele chama de o “privilégio dos retardatários”. As classes burguesas periféricas, surgidas tardiamente na arena histórica, atreladas ao capital estrangeiro e aos grandes proprietários rurais, e extremamente temerosos do proletariado, seriam segundo Trotsky, incapazes de realizar qualquer tipo de revolução “democrática”, o que colocava na ordem do dia para os trabalhadores dos países atrasados a conquista do poder político. Nessa concepção, portanto, seria o modo combinado como o capitalismo se desenvolvia que designaria o caráter da revolução e os sujeitos sociais revolucionários nos países atrasados.

Nesse sentido, a lei do desenvolvimento desigual e combinado, apesar de elaborada no contexto russo, serviu para compreender as formações “atrasadas” dos países periféricos. Essa perspectiva influenciará o pensamento social brasileiro, dando possibilidade a intelectuais do Brasil de interpretar as condições da realidade dissociadas das leituras “etapistas” e “dualistas”⁶ sobre as condições sócio-históricas do país.

Essa compreensão aproxima-nos de uma matriz teórico-analítica que vai olhar a realidade brasileira dentro do contexto de capitalismo dependente e tentar dar conta das particularidades da nossa formação social capitalista. Podemos encontrar em grandes pensadores brasileiros a utilização da lei do desenvolvimento desigual e combinado como base para suas interpretações da constituição da sociedade brasileira, ainda que não o façam de forma explícita⁷. Nesse universo de teóricos temos como grande exemplo Florestan Fernandes, que, ao analisar o capitalismo dependente, mostra a relação

⁶ De acordo com Demier (2007), a compreensão da realidade nacional a partir da perspectiva analítica conhecida como “dualista” foi hegemônica, na década de 1950 e até meados de 1960, no pensamento acadêmico de esquerda no Brasil. Os adeptos dessa perspectiva concebiam a estrutura econômica, política e social brasileira constituída por dois polos opostos: um setor “atrasado” e um setor “moderno”. Nessa interpretação, uma parcela da economia brasileira composta por estruturas “arcaicas”, localizadas especialmente no campo, onde imperava a agroexportação, impediria a expansão da dimensão “moderna” de outra parte da economia, concentrada em algumas regiões industriais direcionadas à produção de bens de produção e consumos duráveis, constringendo assim o “desenvolvimento nacional”. Dessa forma, caso não fossem superados os entraves “arcaicos” ao desenvolvimento do país, este continuaria em um estágio qualificado pelos “dualistas” como “subdesenvolvido”. Nessa ótica, o desenvolvimento das nações “subdesenvolvidas” era compreendido como se estivesse localizado em uma fase, em uma etapa histórica anterior ao moderno capitalismo europeu e norte-americano, o que conferia a essa perspectiva um aspecto teleológico-evolucionista.

⁷ Plínio S. de Arruda Sampaio Jr., em sua tese *Entre a nação e barbárie*, de 1997, vai contribuir na leitura de três pilares do pensamento brasileiro: Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Partindo da interpretação de capitalismo dependente, sob o enfoque do desenvolvimento nacional, ele busca reconstruir a cadeia de causalidade que caracteriza a interpretação de cada autor acerca das estruturas e as dinâmicas responsáveis pelas economias dependentes, o processo de construção da nação e as rupturas históricas para a superação da dependência.

dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido e o moderno, avançado, desenvolvido, na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista, superando assim a visão de um desenvolvimento por etapas evolutivas.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo vai auxiliar na construção interpretativa do capitalismo dependente, de modo que a relação de subordinação existente é posta como o desenvolvimento interno do sistema capitalista determinado por parâmetros externos, associado à particularidade da formação social e histórica e às estruturas econômicas dos países.

Devido à relevância de sua contribuição teórica, construiremos nossa reflexão acerca da realidade brasileira, com base na produção teórica de Florestan Fernandes⁸. Na interpretação do autor, o problema crucial é que o “desenvolvimento desigual e combinado do sistema capitalista mundial agrava as contradições entre classes dominantes e acirra a insatisfação e o sentimento de revolta entre os condenados do sistema” (Sampaio, 1997, p. 248). De acordo com o autor, a superação do capitalismo dependente estaria atrelada à capacidade de construir condições sociais e políticas que permitam conciliar desenvolvimento econômico e democracia social, o que ele chama de “revolução democrática”. Essa revolução deve ser vista como um processo de transformação que adquire duas características: a negação da dependência, mediante uma revolução nacional; ou a negação da negação, que se materializa como a revolução socialista:

Na avaliação de Florestan Fernandes, após a consolidação do capitalismo monopolista, as burguesias dependentes perdem sua capacidade reformista, tornando-se excessivamente rígidas e autodefensivas para permitir qualquer tipo de aventura revolucionária ou mesmo reformista que possa implicar uma ameaça à estabilidade geopolítica do bloco ocidental. Desde então, às sociedades dependentes só lhes resta uma alternativa para escapar da barbárie: socialismo (Sampaio, 1997, p. 252).

⁸ Para Ianni (2004), a sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. “Não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e recente. Permite reler criticamente algumas teses de Silvio Romero, Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire entre alguns outros. Simultaneamente, retoma e desenvolve teses esboçadas por Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Caio Prado Júnior, entre outros. A partir desse diálogo com uns e outros, a Sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova interpretação do Brasil, um novo estilo de pensar o passado e o presente”. (IANNI, O. A sociologia de Florestan Fernandes. Palestra feita pelo autor no Ato Presença de Florestan Fernandes, organizado pelo Instituto de **Estudos Avançados** na Sala do Conselho Universitário da USP, em 5 de outubro de 1995. Estudos Avançados, v. 10, n. 26, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018).

Para chegar a essas conclusões, Florestan analisou a constituição do capitalismo na América Latina e sua relação de dependência. Identificou que na fase de transição neocolonial ao capitalismo dependente ocorrem transformações extensas e profundas em três padrões distintos de desenvolvimento econômico, social e cultural que combinando influências externas e internas, caracterizaram a dinâmica da sociedade de classes:

(...) o dimensionamento da expansão interna do capitalismo não foi determinado, exclusiva ou predominantemente, nem *a partir de fora* (o que implica um padrão de desenvolvimento colonial), nem *a partir de dentro* (o que implicaria um padrão de desenvolvimento autônomo, autossustentado e autopropelido), mas por uma combinação de influências internas e externas, que calibrou (e está calibrando) os dinamismos da sociedade de classe em função dos requisitos de padrões dependentes de desenvolvimento capitalista (Fernandes, 2009, p. 78).

Esse processo é posto pelo autor como um círculo vicioso que comporta três realidades que se alteram em fases e épocas, mas nunca desaparecem. Colocamos aqui de modo sintético o que seriam essas realidades: 1) constante redefinição, sob condições permanentes de intensificação, da dominação externa; 2) existência de grupos privilegiados internos em condições de “manter o controle da situação” aperfeiçoando técnicas de “desenvolvimento por associação dependente” e 3) “redefinição e intensificações constantes da acumulação dual de capital e da apropriação repartida do excedente econômico nacional, com o despojamento permanente dos agentes de trabalho, assalariados ou não” (Fernandes, 2009, p. 78). O autor desenvolve sua tese na relação existente entre o plano dinâmico e estrutural. Ele acredita que as mesmas forças que agem para a “conservação da ordem” também controlam o processo de funcionamento e os processos de inovação, diferenciação e estratificação, que implicam na mudança social gradativa e evolutiva.

A necessidade de apreensão do que é específico da sociedade de classes no capitalismo dependente é fundamental para entender o que é estrutural. Os dinamismos econômicos, sociais e culturais têm origem e operam nos padrões de acumulação originária de capital e mercantilização do trabalho (inerentes ao capitalismo dependente). E, de outro lado, o subdesenvolvimento parece existir para dar continuidade e fortalecer esses padrões, ao ocultar as contradições existentes entre as forças produtivas e as formas de organização da produção capitalista.

Os grupos que conseguem privilegiar suas posições possuem interesses e motivações similares quanto ao desenvolvimento por associação

dependente. Não existem, nos setores privilegiados internos, motivações para superar a dependência. Por esse motivo, o “dilema da dependência” tem nas “fórmulas desenvolvimentistas” uma forma de implantar novos modelos de desenvolvimento, mediante rearticulações com os centros de decisões localizados nas sociedades hegemônicas. Esse processo tem duas consequências: são os dinamismos externos que decidem as transformações decisivas e é ele que conduz a uma permanente “desnacionalização” do crescimento e do desenvolvimento. Parte dos setores privilegiados encontra condições para crescer e os demais setores ficam parcialmente barrados nos limites de uma modernização dependente, isto é, a “modernização do arcaico” e a “arcaização do moderno” (Fernandes, 2009, p. 82).

O padrão dependente de modernização está associado a um complexo padrão de mercantilização do trabalho, que articula relações entre agentes socioeconômicos que vivem em diferentes idades econômicas (capitalistas ou pré-capitalistas e extracapitalistas). Na formulação de Florestan (2009), é característico desse padrão um elemento funcional gradativo, que colocamos de forma sintética como: “polo positivo extremo” – trabalhador assalariado; “polo negativo extremo” – condenados do sistema; “polo intermediário” – trabalhadores com participação eventual no mercado de trabalho. Segundo o autor, esse padrão de mercantilização do trabalho é específico do capitalismo dependente e dificulta a consciência social de interesses de classes comuns. Quando o trabalho assalariado se converte em uma espécie de privilégio, isso torna distante a possibilidade da classe trabalhadora de, potencialmente, agir como classe, o que induz os assalariados reais ou potenciais a absorver as ilusões de existência social inerente à “condição burguesa”:

A proletarianização, a mobilidade ocupacional horizontal ou vertical e profissionalização assumem a aparência de alternativas “viáveis” e “eficientes” de solução, em escala individual ou de pequenos grupos, de problemas que a ordem social competitiva não pode resolver em escala coletiva (Florestan, 2009, p. 84).

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

econômico seja um estado normal do sistema. É nesse sentido que Florestan analisa os limites do desenvolvimento pautado nesses padrões e afirma que só a revolução contra a ordem, negadora ao mesmo tempo da dependência, do subdesenvolvimento e do capitalismo, oferece uma alternativa real ao padrão dependente de desenvolvimento capitalista.

Embora através do próprio processo de incorporação sejam desencadeadas contrarreações compensadoras (“que visam dar significados e conteúdo internos às realizações “modernizadoras” e desenvolvimentistas”) é evidente que o subdesenvolvimento converte-se no que se poderia chamar de “estado normal do sistema (Fernandes, 2009, p. 87).

E como as classes “baixas”⁹ não adquirem experiência e maturidade sobre a natureza dessas “decisões modernizadoras” acabam sendo vítimas dessas ações contrarreações, porque as pequenas vantagens ocasionadas pelas promessas de “desenvolvimento acelerado” são atraentes aos setores assalariados. Tendo em vista que a particularidade do desenvolvimento do capitalismo na América Latina consolida-se e evolui levando em consideração as suas características históricas, tendo suas origens colonial e na transição colonial, a burguesia não se constituiu enquanto revolucionária, pelo contrário, por meio de integração horizontal de estruturas de poder, a condição burguesa, no Brasil, se deu pelo aburguesamento da oligarquia e de seus estamentos intermediários de maneira monopolizada e exclusivista, que resultou em uma burguesia arrogante e autocrática.

Florestan (2009) afirma que com o atual padrão de imperialismo total (capitalismo monopolista) há uma intensificação do capitalismo dependente a partir de dentro como o da militarização das estruturas do Estado, repressão policial-militar para garantir o padrão de favorecimento, que contradiz até a desigualdade nacional que constituiu seu alicerce normal caracterizando uma burguesia e uma pequena burguesia com horizontes intelectuais muito estreitos e que não conduzem sequer à reforma agrária, à reforma urbana e à reforma democrática.

Como a dependência e o subdesenvolvimento se agravam em uma sociedade de classe, duas reflexões compõem a superestrutura legal e política: uma que resulta da estrutura de poder requerida para o desenvolvimento da ordem social competitiva, orientada para a manutenção

⁹ Florestan, em *Capitalismo dependente e classes sociais* na América Latina (Rio de Janeiro: Global, 2009), fala do ordenamento estrutural dos estratos sociais polares, classificando-os em “baixo”, “alto” e “intermediário”. As classes “altas” e “médias” se afirmam socialmente através de “condições burguesas”. As classes “baixas” são afetadas pelas limitações que o capitalismo dependente introduz nas potencialidades de mercantilização do trabalho.

dos privilégios, o domínio por parte das elites e outra que resulta das interferências da dependência nas estruturas e nos dinamismos da ordem social competitiva, que se traduz por uma exacerbação das relações de poder orientadas politicamente.

Nesse contexto, o Estado evidencia seu papel fundamental para a manutenção dos privilégios da classe dominante: “o Estado converte-se na instituição-chave; de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessa classe” (Fernandes, 2009, p. 102).

Nos países dependentes e subdesenvolvidos, as relações políticas são imprescindíveis para o desenvolvimento capitalista. O Estado possui, como parte inerente/constitutiva, um papel específico desse modelo de desenvolvimento capitalista. As estruturas de poder reforçam as organizações econômicas, sociais e culturais, conforme:

(...) o elemento político torna-se ainda mais decisivo para os mecanismos de estabilidade e de mudança da ordem social. Por causa da dependência e do subdesenvolvimento, o desenvolvimento capitalista passa a depender, em maior extensão e profundidade, de formas de dominação e de controles políticos simultaneamente “democráticos”, “autocráticos” e “autoritários”, o mesmo sucedendo com as “relações pacíficas” entre as classes sociais (Fernandes, 2009, p. 103).

Avaliamos que até este ponto, trouxemos elementos fundamentais para entendermos a relação de dependência do Brasil, no cenário do desenvolvimento capitalista mundial. Para dar prosseguimento, gostaríamos de sintetizar as reflexões colocadas acima com uma questão: que tipo de formação profissional e tecnológica se coloca como necessária para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o desenvolvimento econômico e social tem como bases a dependência e a desigualdade? Por tudo posto anteriormente, somos levados a afirmar que a educação institucionalizada pelo Estado brasileiro busca a manutenção da dominação conservadora de um modelo de produção capitalista, voltado à produção realizada por trabalho simples, que vem manter, prioritariamente, os interesses do capital e não da classe trabalhadora.

1.2 Aspectos contemporâneos do capitalismo dependente brasileiro: o neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo e o neoconservadorismo

Diante do até aqui exposto, devemos concordar que a educação brasileira é atravessada por uma formação sócio-histórica pautada no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e na dinâmica da “modernização conservadora” (Fernandes, 2006). O caráter de dependência ao capital estrangeiro vai conformar o capitalismo brasileiro e a formação de suas classes fundamentais. Assim, a burguesia no Brasil vem assumindo essa condição de dependência, quando atua na construção de uma base econômica, sociocultural e política que mantém os privilégios da classe.

Logo, o processo de constituição da educação profissional no Brasil é influenciado pela dinâmica mundial e atravessado por conflitos de classe. Queremos dar destaque ao período mais recente da história brasileira, especialmente a partir dos anos de 1990, quando essa relação pode ser evidenciada na composição da agenda neoliberal. Para entendermos essa particularidade histórica, podemos destacar como marco desse período a adesão ao “Consenso de Washington”¹⁰, quando as burguesias latino-americanas “chegaram ao consenso” de que era necessário fazer ajustes internos para se enfrentar a crise vivida naquele momento:

Tudo passaria, portanto, como se as classes dirigentes latino-americanas houvessem dado conta, espontaneamente, de que a gravíssima crise econômica que enfrentavam não tinha raízes externas - a alta dos preços do petróleo, a alta das taxas internacionais de juros, a deterioração dos termos de intercâmbio - e se devia apenas a fatores internos, às equivocadas políticas nacionalistas que adotavam e às formas autoritárias de governo que praticavam. Assim, a solução residiria em reformas neoliberais apresentadas como propostas modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas (Batista, 1994, p. 7).

¹⁰ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington” (Baptista, 1994, p. 5).

Segundo Batista (1994), o princípio defendido era o da soberania absoluta do mercado autorregulável nas relações econômicas, tanto internas quanto externas. Nesse sentido, as propostas do Consenso de Washington convergiam para dois objetivos principais: por um lado, a redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco.

No Brasil, a adesão ocorreu no governo Collor, mas concretizou-se, de fato, nos subsequentes oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso. A implementação do receituário neoliberal¹¹, com a bandeira do desenvolvimento econômico, deu início a um processo de “contrarreforma do Estado” (Behring, 2009), que aprofundou a desigualdade da sociedade brasileira. Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica passa a ter um papel decisivo na agenda neoliberal. A intervenção de organismos internacionais no sistema educacional vai promover a formação de indivíduos para o trabalho, com uma diretriz meramente tecnológica. Observamos um processo de expansão da política educacional como objetivo de atender às demandas internacionais do capital. Considerando propósitos empresariais e industriais, Silva (1994) destaca duas dimensões principais desse projeto de intervenção na educação:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (Silva, 1994, p. 12).

Nesse período, após ter sido posta em prática uma série de ajustes neoliberais, a América Latina observou o aumento da pobreza, acrescida da precarização das condições de trabalho e do desemprego. Por outro lado,

¹¹ “As denominadas reformas estruturais de cunho neoliberal centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução e/ou modificação do Estado assumiram uma convergência forçada nas medidas “recomendadas” pelos órgãos multilaterais de financiamento (Banco Mundial, FMI), que foram ganhando força de doutrina constituída, sendo aceita por praticamente todos os países. As políticas macroeconômicas propostas pelo FMI foram mudando de natureza, acompanhando problemas surgidos a partir das experiências de estabilização em vários países (Soares, 2014, p. 3).

tivemos a elevação da concentração de renda e de capital, resultado da política monetarista e fiscal, que favorece ao capital financeiro.

Esse cenário, porém, passou por novas configurações na realidade brasileira, especialmente na primeira década do novo século, o que diferenciou, em certa medida, esse período em relação aos anos 1990. Formou-se no Brasil do século XXI uma frente política, denominada “neodesenvolvimentista”¹², que foi a base de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda implementada nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Compartilhamos da interpretação de que esse projeto tem que ser analisado como mais uma “fórmula desenvolvimentista” característica do capitalismo dependente, que se realiza articulado com os centros de decisões localizados nas sociedades hegemônicas e que cumprem um papel ideológico para manutenção dos grupos privilegiados das sociedades dependentes. E, de fato, não se constituiu como uma reatualização do desenvolvimentismo vivido no Brasil, como veremos mais à frente. Na interpretação de Sampaio (2012):

“existe uma incongruência absoluta entre o que o neodesenvolvimentismo pensa ser — uma alternativa qualitativa de desenvolvimento capaz de resolver os problemas renitentes da pobreza e da dependência externa — e o que é de fato: apenas uma nova versão da surrada teoria do crescimento e da modernização celerada como solução para os problemas do Brasil (...), o “neodesenvolvimentismo” cumpre uma dupla função como arma ideológica dos grupos políticos entrincheirados nas estruturas do Estado: diferencia o governo Lula do governo FHC, lançando sobre este último a pecha de “neoliberal” e reforça o mito do crescimento como solução para os problemas do país, iludindo as massas” (Sampaio, 2012, p. 686).

Para alguns autores, como Boito Jr. (2012), esse período foi caracterizado pela conformação de um governo de “composição de classes”, caracterizado por uma ampla aliança dirigida pela burguesia interna e que envolvia também alguns segmentos de trabalhadores. Contudo, todo esse processo não pode ser compreendido sem a decisiva interferência das relações internacionais sobre a política interna. Estaríamos falando,

¹² Utilizaremos no decorrer dos capítulos a expressão “neodesenvolvimentismo” entre aspas para demarcar que se trata de um posicionamento teórico e político sobre o tema e só empregá-la indicando seu traço mistificador oriundo da incongruência entre o que se configurou o chamado “neodesenvolvimentismo” e o que pretendia ser. Consultar: SAMPAIO JR, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012). Essa questão será esclarecida mais à frente.

portanto, de uma política de desenvolvimento possível nos marcos da hegemonia neoliberal. Por isso, é necessário apontarmos alguns fatos da história brasileira que possibilitaram esse processo ser considerado uma resposta “menos radical” ao “neoliberalismo desmedido”.

O projeto “neodesenvolvimentista” tinha como ponto de partida o reconhecimento de que as políticas econômicas da agenda neoliberal não promoviam o desenvolvimento, e naquele cenário a retomada do desenvolvimento era necessária¹³. No entanto, Bonente (2015) destaca que essa proposta não se resume ao simples resgate do “velho desenvolvimentismo”¹⁴, considerado obsoleto e inadequado à realidade contemporânea. O objetivo dos “neodesenvolvimentistas” parece claro:

Entrar, como uma espécie de Terceira Via, na disputa pela hegemonia ideopolítica para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento alternativa aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores arcaicos da esquerda e partidária do socialismo, quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo (Castelo, 2009, p. 74).

Segundo o autor, o projeto dos “neodesenvolvimentistas” baseava-se na combinação de crescimento econômico com a melhora nos padrões

¹³ Castelo (2012) afirma que, diante desses primeiros sinais do desgaste do neoliberalismo, se percebeu na América Latina uma dupla movimentação na política regional: “de um lado, as classes dominantes readequaram o seu projeto de supremacia, incorporando uma agenda de intervenção focalizada nas expressões mais explosivas da ‘questão social’, naquilo que se convencionou chamar de socialliberalismo; assim, a supremacia burguesa ganhou novo fôlego (que se mostra cada vez mais exaurido) e persiste até hoje. De outro, uma mobilização política das classes subalternas antagônica ao neoliberalismo levou à derrubada de governantes alinhados ao Consenso de Washington (Argentina, Bolívia, Equador, Peru) e à eleição de coalizações partidárias com posições antineoliberais (Venezuela, Brasil, Argentina, Bolívia, Equador, Uruguai). Em alguns casos, as lideranças não mantiveram a sua linha de resistência após a posse e aderiram ao neoliberalismo por intermédio do socialliberalismo: o governo Lula é o caso mais emblemático dessa adesão ao projeto de supremacia burguesa” (Castelo, 2012, p. 624). Nesse contexto, o “neodesenvolvimentismo” surge no Brasil como uma terceira via, tanto ao projeto liberal, como ao projeto socialista. Os primeiros escritos apareceram no primeiro mandato do governo Lula, com Carlos Bresser Pereira, exministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGVSP e então intelectual orgânico do PSDB. Consultar: CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

¹⁴ A ideologia desenvolvimentista exerceu forte influência no Brasil, nos anos 30, com o nacional-desenvolvimentismo, no governo do presidente Getúlio Vargas. Teve seu auge nos anos 50-60 com a implementação do capital financeiro (as multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek). Sampaio (2012) afirma: “Por diferentes caminhos, as formulações desenvolvimentistas partiam do suposto de que as estruturas que bloqueavam o desenvolvimento capitalista nacional eram produto de contingências históricas que poderiam ser superadas pela “vontade política” nacional. Não haveria nenhum obstáculo intransponível que impedisse, inescapavelmente, a possibilidade de conciliar capitalismo, democracia e soberania nacional nas economias da periferia do sistema imperialista (Sampaio, 2012, p. 675).

distributivos do país. E, para isso, a intervenção do Estado na economia e nas expressões da “questão social” torna-se necessária, principalmente no tocante à redução da incerteza inerente às economias capitalistas. No entanto, essa intervenção do Estado, por meio da implementação de políticas públicas voltadas à redistribuição de renda, só foi possível porque no setor econômico tivemos, nesse período, uma impulsão dada pela exportação de *commodities* (soja, milho, trigo, cana-de-açúcar, petróleo, níquel, cobre, latão). Tivemos crescimento excepcional de 875% em 2011 (Almeida, 2012, p. 52). Além disso, também tivemos o crescimento do setor terciário (comércio e serviço) e a redução do peso do setor industrial no PIB.

Leher (2017, p. 15) afirma que “diferente dos países centrais, a fase ascendente das *commodities* ocorre nos países de capitalismo dependente sem um setor de serviços intensivo em conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos”. Esse quadro foi o que permitiu a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da renda e de trabalho dos trabalhadores situados na base da pirâmide social, por um curto período, até o aprofundamento da crise. Na educação, esse movimento é evidenciado nas ações do Estado para a expansão da política educacional, o qual podemos considerar como parte de um processo de “contrarreforma” da educação brasileira¹⁵. No ideário do “neodesenvolvimentismo”, a educação ganha destaque como fator estratégico. O investimento em políticas sociais e educacionais são propostas como formas de minimizar as desigualdades sociais.

Aqui, mais uma vez, o Estado, na correlação de forças das classes sociais, aparece atuando na autodefesa das classes privilegiadas. Segundo Castelo (2009), temos a figura de um Estado forte que atua como instância reguladora das atividades econômicas e que desempenha um papel político promotor de condições propícias para o capital investir seus recursos financeiros. No entanto, os defensores do “neodesenvolvimentismo” colocam o Estado acima dos conflitos de classes. Alguns dados evidenciam uma efetiva atuação do Estado para atender aos interesses dominantes da classe burguesa:

O Estado nacional, através da correlação de forças favorável aos rentistas, que dominam postos-chave da administração estatal (ministérios da Fazenda e do Planejamento, Presidência e diretorias do Banco Central, Secretaria do Tesouro Nacional etc.), extrai parcela significativa da renda real produzida

¹⁵ Segundo Lima (2014), essa expansão atende às necessidades provenientes do capitalismo em seu estágio atual: subordinação à lógica mercantil; abertura de novos campos de lucratividade; construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade.

nacionalmente (em torno de 37% do PIB no governo Lula) e direciona-a, em boa parte, para os rentistas nacionais e internacionais na forma de pagamento de juros da dívida pública (hoje na faixa de R\$ 140 bilhões/anuais) (Castelo, 2009, p. 79).

O argumento de defesa dos “neodesenvolvimentistas” baseia-se na necessidade de união entre burguesia industrial e trabalhadores, tendo o entendimento que essa comunhão favoreceria ao desenvolvimento, já que teriam o domínio da base produtiva da acumulação capitalista. Desse modo, aparentemente, não estariam agindo em favor de uma classe. A base da argumentação está na oposição entre burguesia produtiva e rentista. Como se o conflito da desigualdade estivesse nessa oposição: os rentistas lucram com operações financeiras, gerando a exclusão social e os industriais lucram com investimentos produtivos, gerando riqueza para a classe burguesa e trabalhadora. No entanto, Castelo (2009) chama atenção para estudos que apontam que, desde o fim do século XIX, vem se observando o processo de fusão entre capital industrial e capital financeiro.

Outro aspecto ao qual parece fundamental dar destaque é que, para os “neodesenvolvimentistas”, o crescimento econômico é o único fator de redução das desigualdades sociais. As políticas econômicas de corte keynesiano e a promoção da equidade social seriam os principais meios de superação das desigualdades. Na análise de Castelo (2009), o conceito de equidade social é o pilar teórico do projeto “neodesenvolvimentista” de intervenção na “questão social”. A equidade é vista como igualdade de oportunidades, tirando qualquer relação das referências históricas estruturais das desigualdades sociais. Nesse viés da equidade social, a igualdade de oportunidades será promovida pela educação, a qual é entendida numa dimensão muito específica (e restrita), ou seja, como capacitação para a concorrência do mercado.

Ainda de acordo com a perspectiva de Castelo (2009, p. 82), “a educação, portanto, antes uma forma de emancipação humana, fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital”. Nesse aspecto, ele chama atenção para a semelhança entre as teses “neodesenvolvimentistas” e as teses neoclássicas do capital humano¹⁶:

¹⁶ O conceito de capital humano, fundamentado em uma visão reducionista, buscou se apresentar como um elemento explicativo do desenvolvimento e da equidade social, assim como uma teoria da educação. “A tese central vincula educação ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda” (Frigotto, 2010, p. 51). Segundo o autor: “Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força trabalho” (Frigotto, 2009, p. 45).

ambas naturalizam a condição de assalariados e supõem a competitividade no mercado de trabalho. Ou seja, naturalizam o que deveria ser historicizado, o que, na verdade, obscurece o principal objetivo que é de obtenção de uma mão de obra qualificada a custos baixos. Acerca disso, Osório (2012) afirma que existe uma mão de obra qualificada na América Latina com níveis de escolaridade e formação mais altos, que permite a produção de bens mais complexos a baixo custo relativo.

Essa mesma equação - *mutatis mutantis* – vem aparelhando a direção política dos governos de esquerda e centro-esquerda que alimentam a hipótese de criação de um modelo de desenvolvimento nacional (leia-se, crescimento econômico) em articulação com políticas sociais compensatórias, ou seja, instituindo, tardiamente, o argumento veiculado supõe a existência de um novo mito: o de crescimento econômico como o desenvolvimento social e ambiental como um projeto de superação das desigualdades sociais (Mota; Amaral; Peruzzo, 2012, p. 162).

Foi desse modo que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff promoveram reformas e expandiram a educação profissional, como um ensino específico para atender às expectativas diversas, tanto aquelas dos setores produtivos e econômicos, como as de cunho social, que na contemporaneidade passam a ser rotuladas como inclusão, buscando a conformação na base da sociedade e amenização da situação de bolsões de miséria e pobreza que tenderiam a abalar estruturas sociais vigentes, seguindo orientações de organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial.

Contudo, o curso da história brasileira recente mostra que as promessas “neodesenvolvimentistas” não passaram de promessas para um desenvolvimento capitalista virtuoso que nunca se realizou. A ilusão de uma solução burguesa para o subdesenvolvimento e a dependência nos levam a observar na última década as expressões do fim dessa “onda neodesenvolvimentista”.

Podemos apontar o aprofundamento da crise capitalista nos EUA como principal fator a afetar os fundamentos econômicos do “neodesenvolvimentismo” em 2008¹⁷. De acordo com Harvey (2011), em

¹⁷ Para os interessados em entender como ocorreu a crise e seu impacto nas economias dos diferentes países, sugerimos o livro *O enigma do capital e as crises do capitalismo*, escrito por David Harvey e publicado em 2011. Acerca do impacto da crise na realidade brasileira, Mansueto traz dados para a análise dessa situação em: ALMEIDA, Mansueto. O complicado debate sobre desindustrialização. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, Brasília, n. 21, p. 47-57, set. 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/radar/temas/industria/283-radar-n-21-o-complicado-debate-sobre-desindustrializacao>. Acesso em: 14 maio 2018.**

2009, o comércio global internacional caiu em um terço em poucos meses, criando tensões nas economias majoritariamente exportadoras, como a da Alemanha e a do Brasil. Houve, nesse período, um forte redimensionamento da economia chinesa, combinando redução relativa da expansão do consumo de matérias-primas e maior autonomia em relação aos diversos recursos naturais. Esses fatos concorreram para a queda do preço das *commodities* a partir de 2010, principal pilar da economia nacional. O capital exigiu um forte ajuste fiscal com a apropriação do fundo público, para proteger o pagamento do serviço da dívida, bem como para conceder uns poucos “direitos sociais” à classe trabalhadora. Essa crise solapou e fez ruir o mito petista da conciliação e do equivocadamente chamado “neodesenvolvimentismo”. Esse mito ruiu a partir das rebeliões de junho de 2013, quando o PT estava comemorando o aniversário de 10 anos do governo Lula. A degradação pública da saúde, da educação e do transporte coletivo, somada a outras, começava a mostrar que o mito de um país “neodesenvolvimentista” que caminhava para o primeiro mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro material (Antunes, 2016). O desemprego crescente, especialmente na indústria, somente entre 2014 e o primeiro trimestre de 2016 reduziu 1,7 milhão das ocupações. Dessa situação decorre o endividamento das famílias, estimulado no ciclo expansivo com ações governamentais de programas de transferência de renda.

De acordo com Mattos (2014), na cena política, a crise de legitimidade do sistema partidário atinge as organizações de esquerda, especialmente porque após 11 anos de governos federais dirigidos pelo PT, este que sempre se apresentou como organização de esquerda e dos trabalhadores, demonstrou para grandes parcelas da população que se transformou em mais um partido a serviço dos interesses da classe dominante. A partir do final de 2015, as forças políticas opositoras ao PT e que defendiam a mudança de governo assumiram crescente hegemonia na sociedade brasileira, sobretudo entre frações burguesas e, com o apoio dos grandes meios de comunicação, difundiram uma imagem da crise hostil ao governo Dilma, levando ao *impeachment* da presidenta, “abrindo o caminho para uma agenda que envolve radical regressão social” (Leher; Motta; Vittoria, 2017, p. 16).

Nesse contexto, o discurso de direita ganhou grande amplitude e o tema da corrupção diretamente associado ao PT cresceu em diversos grupos da sociedade, principalmente entre religiosos neopentecostais e naqueles grupos que conheceram melhoria das condições de vida (2005-2013) e viram seu poder de consumo e acesso ao emprego diminuir:

Associando fundamentalismo religioso e doutrinas que aprofundam politicamente o neoliberalismo exacerbado, o individualismo possessivo, a homofobia, o racismo e o

irracionalismo, iniciativas que contaram com o apoio financeiro e ideológico de fundações nacionais e estrangeiras de direita, urdidas por *think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (*Mont Pelèrin Society, Students for liberty, Friederich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation...*) de extrema-direita. Isso com fortes imbricações na sociedade política, ramificações no Executivo, no Legislativo e, de modo especialmente perigoso, no Judiciário, visto que setores deste poder atuam claramente como *partido*. Os setores dominantes tradicionais, representados pelos partidos da ordem, PSDB, PMDB, Democratas (DEM) etc., somente conseguiriam aprovar o *impeachment* com o apoio dessa nova direita (as bancadas da bíblia com 197 deputados e a da bala, das empreiteiras e do boi com orientação de direita, com mais de 250 deputados de um total de 513). Em contrapartida, a ultradireita exige a aprovação de seu projeto de educação Escola Sem Partido – recuo na laicidade do Estado e regressão na secularização, operando, por meio do moralismo, o medo de qualquer mudança social e mais amplamente, da história (Leher; Motta; Vittoria, 2017, p. 17).

Devemos concordar que esse movimento, que vem sendo intitulado “neoconservador”¹⁸, no Brasil, encontra um campo fértil para sua difusão. Como observamos no decorrer do capítulo, a imposição de crises severas é uma condição para a manutenção da estrutura econômica e social capitalista dependente. O discurso de cortes é sempre retomado como a suposta saída para as crises: “*É preciso cortar gastos sociais para garantir o pagamento de dívidas assumidas pelo Estado*”. Por isso, medidas como a “contrarreforma” da previdência e flexibilização trabalhista são postas como a única saída pela burguesia que precisa manter seus privilégios. A possibilidade encontrada de realizá-las de forma mais ágil foi através do governo de Michel Temer, vice-presidente, que assume o governo após *impeachment* de Dilma Rousseff.

¹⁸ Escorin (2011) chama a atenção para a característica mais imediata do neoconservadorismo: “não se apresenta como conservadorismo e, portanto, oculta e escamoteia sua raiz e seus conteúdos conservadores” (Escorsin, 2011, p. 16). Ela destaca em sua obra alguns traços do conservadorismo clássico que pouco se alteraram no século XIX e, afirmamos aqui, que podem ser observados também no neoconservadorismo, observada a sua particularidade sócio-histórica: só são legítimas a autoridade e a liberdade fundadas na tradição; a liberdade deve ser sempre uma liberdade restrita; a democracia é perigosa e destrutiva; a laicização é deletéria; a razão é destrutiva e inepta para organizar a vida social; a desigualdade é necessária e natural. De acordo com Araújo *et al.* (2017), o conservadorismo tem servido de subsídio teórico-ideológico de sustentação para a política engendrada pela classe dominante no Brasil ao longo da história, assumindo características mais ofensivas em determinados períodos, com o intuito de naturalizar as desigualdades sociais, escamotear os conflitos de classe e produzir uma massa de seres não críticos. As ideologias conservadoras assumem características peculiares e impactos ainda mais desastrosos sobre a consciência da classe trabalhadora, seus direitos sociais e políticos.

Com forte apoio do Congresso, começou suas atividades como presidente retirando os ganhos sociais da Constituição de 1988.

Com a Emenda Constitucional n. 95/2016, as verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais, fica vinculado aos limites orçamentários. O que antes tinha piso passa a ter teto. Será realizado o congelamento das despesas primárias correntes para o pagamento dos juros e serviços da dívida. Para Leher *et al.* (2017, p. 18) “tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas”.

Com a mudança de governo, as expressões da crise continuam em curva ascendente: desemprego, perda de poder de consumo, desmonte dos postos de trabalho. Temos um Estado que não investe na ciência, tecnologia, cultura e é contra qualquer política que “amenize” a condição de dependência econômica. Entendemos que o objetivo do governo é retornar ao padrão de exploração do trabalho vigente na ditadura empresarial-militar. Para isso, serão implementadas mudanças na educação que vinham sendo elaboradas no período chamado “neodesenvolvimentista”.

Segundo Leher *et al.* (2017), teremos nesse contexto setores do judiciário atuando como “partido”, caracterizado pelo movimento *Escola Sem Partido*¹⁹, somando forças aos reformadores empresariais balizados pela chamada Teoria do Capital Humano, que restringe ainda mais a educação, por conseguinte o homem, como fator de produtividade. Afirmam também que, desde 2007, o movimento empresarial vem definindo as ações do governo federal para a educação básica, como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que dispõe toda a educação brasileira, apesar das resistências.

Leher *et al.* (2017, p. 18) afirmam que “os empresários difundem sua agenda e pedagogia principalmente por meio de coalizões como *Todos pela Educação* reunindo banqueiros, grandes empresários dos meios de comunicação e o chamado ‘Terceiro Setor’ empresarial”. Nesse sentido, a primeira medida do governo Temer, no campo da educação, foi a “contrarreforma do ensino médio” (Leher; Motta; Vittoria, 2017), regulamentada pela Lei n. 13.415/2017,

¹⁹ O projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) visa a eliminar a discussão no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino, a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento.

com o objetivo de promover uma formação básica às necessidades de força de trabalho no país. De acordo com Leher *et al.* (2017), essa medida faz parte do movimento de volta ao Estado pré-1988. A avaliação do autor é que o que vem sendo feito é algo semelhante à formação de nível médio preconizada pela Lei n. 5.692/1971, vigente na ditadura empresarial-militar. Partindo do entendimento que a grande maioria dos trabalhadores irá desempenhar trabalho simples, se oferece uma formação pobre. Além disso, busca-se incidir também sobre a constituição ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais.

Em artigo para o *Le Monde Diplomatique*, Leher (2016) destacou a semelhança entre as propostas de reforma do Ensino Médio e o projeto educacional da ditadura empresarial-militar. Leher (2016) destaca o caráter antidemocrático da implementação, por meio do instrumento de Medida Provisória (MP), pois a MP n. 746/16 não foi editada para resolver uma dada situação emergencial, como é próprio desse tipo de ato normativo. Seu teor é indissociável do objetivo maior da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 55/16. Como assinalado, a PEC 55 tem como objetivo empreender uma profunda reforma do Estado²⁰. Para Leher (2016), a MP modifica a principal lei que estrutura a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996), e se apresenta como um retrocesso na formação integrada com o ensino propedêutico.

Essas são algumas observações da realidade sócio-histórica brasileira que vem se conformando em meio a retrocessos. Por isso, cabe agora voltarmos ao ponto de partida. Qual foi a nossa intenção de colocar neoliberalismo, neodesenvolvimentismo e neoconservadorismo em uma mesma sentença? Não tivemos aqui a intenção de esgotar teoricamente os conceitos ou encontrar alguma relação linear e evolutiva entre essas conformações do capitalismo na história brasileira. Mas perceber dialeticamente a existência desses movimentos na realidade social do país pressupõe, por si só, a existência de tensões e de contradições que exigem um olhar mais atento para a relação combinada entre economia e política com repercussões sociais e históricas que repõem esses conceitos com o prefixo “neo” (novo).

Como afirmou Marx (2008, p. 19), em seu livro *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, “os fatos e personagens importantes da História ocorrem, sim, duas vezes, mas a primeira como tragédia e a segunda como farsa”.

²⁰ A Proposta de Emenda à Constituição n. 55, de 2016, conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, tinha como objetivo instituir o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

Essa “nova roupagem” do liberalismo, do desenvolvimentismo e do conservadorismo na realidade brasileira revela a ideologia burguesa agora como farsa – “expressão falsificada de uma realidade que nega os próprios fundamentos da noção de desenvolvimento” (Sampaio, 2012, p. 673) – para a manutenção dos privilégios da classe burguesa.

Tivemos a “transição” política para um “novo projeto” de desenvolvimento capitalista ocorrido em 2002, impulsionado pelo desgaste do modelo neoliberal implantado na década de 1990 no Brasil. Apesar do caráter de “terceira via”, o período chamado “neodesenvolvimentismo” brasileiro, distante de uma atualização do desenvolvimentismo ocorrido no país, décadas passadas, preservou a estrutura política e social do Estado neoliberal no Brasil, herdada da ditadura militar e dos governos neoliberais. As particularidades concretas do capitalismo brasileiro (de origem colonial e dependente) e a existência de uma burguesia que assume a condição de dependência para a manutenção dos privilégios colaboraram para as reatualizações conservadoras pelo alto, principalmente em um país capitalista, representante mais forte do imperialismo na América Latina.

Esses elementos históricos, econômicos e políticos evidenciam a todo o momento o papel estrutural da educação e a sua relação com o trabalho na sociedade capitalista. Tendo como uma peculiaridade, nos países de capitalismo dependente, a oferta de mão de obra qualificada a baixos custos para o mercado. Diante disso, importa-nos, nesse momento, entender como se estabelece essa relação mais intrínseca entre a educação formal e o trabalho na sociedade capitalista.

1.3 Notas sobre a relação trabalho x educação no capitalismo

Foram apresentados, até o momento, alguns elementos do contexto histórico e social em que se assenta a educação profissional e tecnológica no Brasil. Tangenciamos em diversos momentos o papel da educação nessa sociedade dividida em classes e sob o jugo do capitalismo dependente. Para adentrarmos mais diretamente nas referências que preconizam a perspectiva de “educação profissional”, “educação tecnológica”, “educação de trabalhadores” e, assim, relacionarmos ao projeto de educação profissional e tecnológica, atualmente desenhada no cenário brasileiro, precisamos apreender a relação entre capital-trabalho e trabalho-educação, subsumida pela ótica capitalista de produção de conhecimento e reprodução das relações sociais capitalistas.

Neste sentido, como já indicamos inicialmente, tratamos o processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, que coloca a educação como decorrência da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. O homem para sobreviver extrai da natureza os meios para sua subsistência e o faz através do trabalho²¹. Para Saviani (2013, p. 11), “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho”.

À medida que o homem age sobre a natureza, ele modifica a sua própria natureza e vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo social – esse é fundamento de toda relação humana. Mas como passamos dessa relação primeira de educação até o saber institucionalizado da escola? De acordo com Saviani (2013), o surgimento da escola está associado à existência de classes que não precisavam trabalhar. Nas sociedades pré-capitalistas, quando a apropriação da terra passa a ser privada, surge a classe dos proprietários. Aqueles que não possuíam terras trabalhavam para os possuidores. Essa é a base primitiva para o modo de produção antigo ou escravista. No modo de produção escravista, as pessoas eram obrigadas a trabalhar para garantir sua subsistência e a existência de seus senhores, os proprietários de terra. Nesse contexto, a classe de proprietários se constitui como classe ociosa. Tinha tempo livre para ir à escola – que em grego significa “o lugar do ócio”.

Nesse momento, a escola aparecia como modalidade de educação complementar, porque o número de proprietários de terra – pessoas que poderiam ir à escola – era bem pequeno. A principal modalidade de educação continuava sendo o trabalho, já que a maioria das pessoas não se educava pela escola, mas através da vida e do próprio processo de trabalho.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo

²¹ “O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo em que esse homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse desenvolvimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2017, p. 255).

inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 156).

Com a passagem para o modo de produção capitalista, teremos uma nova relação trabalho-educação. A sociedade passou por uma série de alterações nas suas formas de produção e reprodução, que coloca como necessária e predominante uma educação institucionalizada para a formação dos indivíduos. Dentre essas mudanças, podemos observar o deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Uma mudança fundamental a ser observada na constituição da sociedade capitalista é que, diferente da sociedade feudal – que mantinha uma economia para a subsistência, para atender às necessidades do consumo –, esta constitui uma economia de mercado, cujo objetivo principal da produção é a troca, ou seja, o consumo é determinado pela troca, a produção de excedentes. Essa mudança envolve séculos da história da humanidade e será impulsionada pelo avanço das forças produtivas.

Segundo Saviani (2007), tivemos a transformação do saber (a ciência) em meio de produção, considerando como saber sistemático, científico, aquele que supõe registros, o que faz com que incorporem à nova estrutura organizacional dessa sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita.

Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida então, como instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura (Saviani, p. 86, 1991 *apud* Saviani; Duarte, 2012).

Duarte (2012), ao fazer essa leitura, aponta que temos aí não só o surgimento de um saber institucionalizado, mas também a necessidade, posta para produção e reprodução do ser social, de um tipo específico de atividade humana, voltada para a formação de indivíduos. Processo contraditório em sua origem, que ao mesmo tempo que inaugura a

educação escolar como forma dominante para a formação dos indivíduos em sociedade, a faz sob relações de dominação que não permite a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade.

Concordamos com Saviani (2013) que essa contradição decorre da apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho na sociedade capitalista²². A socialização da apropriação do saber não poderá ser plena no capitalismo, da mesma forma que a socialização dos meios de produção não se pode realizar sem a superação do capitalismo. Diante dessa contradição, é necessário entendermos como ela se manifesta na divisão do trabalho e que terá como consequência a diferenciação nos modelos de educação oferecida para as classes.

É possível observar nos escritos de Marx três tipos de divisão do trabalho²³: a divisão entre trabalhadores do campo e da cidade, a divisão entre ramos de produção e a divisão manufatureira, aquela que surge no interior das oficinas. É nessa última que surge o trabalhador coletivo, a partir do desenvolvimento da divisão social do trabalho. O trabalhador coletivo representa o parcelamento das tarefas nos diferentes níveis do processo de trabalho. Desenvolve-se a especialização de atividades em que cada trabalhador fica responsável por apenas uma tarefa simples. O produto do trabalho contém as parcelas do trabalho desenvolvido por cada trabalhador. O produto ou a mercadoria é resultado do conjunto de trabalhos finais de cada trabalhador individual, que por Max é denominado trabalhador coletivo.

De acordo com a interpretação de Romero (2005), a fragmentação do trabalho requer um trabalhador parcial, unilateral e especialista. A exigência do capital é de uma força produtiva que atenda cada vez mais o rigor das exigências do mercado. E isso, o trabalhador individual não é mais capaz de oferecer, somente o trabalhador coletivo. A reprodução da força de trabalho vai se dar da mesma forma que na divisão do trabalho.

Outro fator a ser observado é que, com o desenvolvimento das forças produtivas, a introdução do sistema de máquinas vai propiciar a subsunção real do trabalho. Cada vez mais os trabalhadores irão se afastar de seu conteúdo artesanal do trabalho, tornando-se operários das máquinas. Temos uma “evolução” da técnica produtiva (o modo tecnológico da produção), que vai separar o trabalho manual e intelectual, tornando o conhecimento aplicado no processo de trabalho algo externo aos próprios agentes produtivos. Para Romero (2005, p. 87), “a subsunção real surge da necessidade, do ponto de vista do capital, de superar dois limites: por um

²² A fundamentação teórica que permite chegar a esta máxima analítica encontra-se na Lei geral da acumulação capitalista, desenvolvida por Marx. Podemos dar como a principal referência o Livro 1 da sua obra *O capital*.

²³ Indicamos a leitura do Capítulo 12 e 13, do Livro 1 de *O Capital*, de Karl Marx.

lado, as dificuldades em aumentar a extração de mais-valia²⁴ e, por outro, o controle operário sobre o processo de trabalho". Nesse momento, surge um corpo de trabalhadores técnico-científicos, vinculados unicamente ao trabalho intelectual, sem relação direta com o trabalho manual. Esse processo não foi rápido e espontâneo e envolveu um processo histórico de passagem da cooperação simples à manufatura e desta até a grande indústria (maquinaria), que irá aprofundar-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. Por esse processo, tivemos a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como substitutos das máquinas. É possível, também, observar que o trabalho se tornou abstrato. De acordo com Saviani (2007), pode-se estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado e o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: "o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana" (Saviani, 2007, p. 159).

Com o avanço da maquinaria, temos um conhecimento produtivo expropriado dos trabalhadores individuais pelo trabalhador coletivo, que detém um conhecimento científico como potência autônoma. Romero (2005, p. 104) afirma que "a divisão entre concepção e execução abriu a possibilidade de o trabalho intelectual tornar-se produtivo e, dessa forma, de a ciência interferir diretamente no processo de produção. Esse momento constitui um desenvolvimento inicial da ciência enquanto força produtiva capitalista".

Devemos concordar com Saviani (2003) que o conhecimento não pode ser expropriado completamente dos trabalhadores. A sociedade desenvolveu mecanismos através dos quais procura retirar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (Saviani, 2003). Seria um conhecimento suficiente, ainda que mínimo, para produzir e acrescentar valor ao capital.

O taylorismo-fordismo é referência ao se tratar desse conhecimento expropriado e devolvido na forma parcelada. Partindo de uma divisão simples do trabalho, como já vimos acima, a divisão foi se aprofundando e o capitalismo introduziu mecanismos especificamente capitalistas de produção que culminam com a introdução da maquinaria e o desenvolvimento da grande indústria. De acordo com Saviani (2003), o taylorismo desempenhou

²⁴ De acordo com Marx: "O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além do limite do trabalho necessário, custa-lhe, de certo trabalho, dispêndio de força de trabalho, mas não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada" (Marx, 2017, p. 293). Sugerimos a leitura dos capítulos 5, 6 e 7 do Livro 1 de *O Capital* para melhor compreensão da categoria.

um papel importante, já que, a partir do estudo do tempo e movimento, foi possível sistematizar o conhecimento e torná-lo propriedade privada dos meios de produção, representados naqueles trabalhadores intelectuais que surgem com os “donos dos processos produtivos”.

Ainda para Saviani (2003, p. 137), “assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar”. Com a simplificação das atividades vamos ter o surgimento também de trabalhadores que irão desempenhar as atividades menos complexas e que exigem pouco conhecimento e treinamento. Esse trabalho é desvalorizado em razão da sua desqualificação. Devemos observar que esse processo de simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência das funções próprias do trabalho manual para as máquinas.

A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais trabalho (Marx, 1988, I/1, p. 263 *apud* Romero, 2005, p. 98).

Essa divisão do trabalho, que aparentemente é técnica, promove a separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados, os quais serão diferenciados pelo posto, pelo salário e pela posição de mando. Uma relação hierárquica que irá beneficiar o capital, ao ter uma relação de dominação e subordinação entre os próprios trabalhadores.

Devemos concordar com o fato de que essa nova forma de organização da produção determinou a reorganização das relações sociais. A organização da indústria no âmbito da produção vai promover uma organização da cidade em uma diferente estrutura social. Nesse contexto, a escola irá cumprir um papel na sociedade por meio da formação das funções intelectuais. Com a Revolução Industrial, tivemos um movimento de generalização da escola básica, quando os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino com esse objetivo. De acordo com Saviani (2007, p. 159), “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário

também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias.

Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico.

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (Saviani, 2007, p. 160).

Nesse movimento que Saviani (2007) chamou de “Revolução Educacional”, teremos o Estado desenvolvendo o papel de protagonista, trazendo a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. O desenvolvimento das máquinas será o fenômeno que irá instaurar um novo modelo de educação para os trabalhadores. A capacitação para integrar esse modo de produção veio através da universalização da escola primária. Com a introdução das máquinas não foi mais necessária uma qualificação específica, mas colocou como essencial uma qualificação mínima e elementar. No entanto, no interior da produção irá existir a necessidade de uma qualificação específica para manutenção, conserto e desenvolvimento das máquinas, por exemplo. Essa demanda será atendida pelos cursos profissionais, que iriam contar com uma formação intelectual específica do processo produtivo.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2007, p. 159), a educação escolar concebida pela burguesia divide a base para o ensino primário em dois campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A partir dessa concepção, a escola compete fornecer ao trabalhador o conhecimento mínimo – e fragmentado – necessário ao processo produtivo. Essa é a base para a construção da concepção de ensino profissionalizante:

Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (Saviani, 2003, p. 137-138).

No entanto, não podemos perder de vista que o capitalismo, no desenvolvimento das forças produtivas, “revoluciona constantemente as técnicas produtivas e incorpora o conhecimento como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material, através da indústria” (Saviani, 2003, p. 134). Do ponto de vista do capital, as transformações no mundo produtivo são constantes e “exigem” novas formas de nos relacionarmos na sociedade e uma formação do trabalhador que responda às demandas postas pelo mercado.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, passando do fordismo à acumulação flexível²⁵, apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho. De acordo com Kuenzer (2000), teremos a substituição das formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes – por ações que articulem conhecimento científico e capacidade de intervenção crítica para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (Kuenzer, 2000, p. 18-19). Do mesmo modo que no fordismo, teremos o projeto de educação baseado na demanda do sistema produtivo. Na acumulação flexível não será diferente. O discurso sobre a educação será para a necessidade de formar profissionais flexíveis que acompanhem e dominem as mudanças tecnológicas oriundas da produção científico-tecnológica contemporânea.

Compreendemos que a exigência formativa agora é de maior flexibilidade. Isso não quer dizer, de modo algum, que caminhamos para a eliminação da estrutura dual em que se assenta o saber institucionalizado. Na verdade, as novas exigências ao trabalhador passam por outros requisitos à escola para a manutenção dessa estrutura. Dando ênfase, nesse momento histórico, ao mundo competitivo por postos de trabalhos:

²⁵ Na contextualização histórica, Harvey (2003) irá identificar o período de 1965 a 1973 como aquele mais evidente do esgotamento do fordismo-taylorismo, devido às próprias contradições inerentes ao capitalismo. A acumulação flexível, assim chamada por Harvey, “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (...) A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas (...)” (Harvey, 2003, p. 135).

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também, aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (Harvey, 2003, p. 151).

Trouxemos alguns elementos que dão base para pensarmos os projetos educacionais para a classe trabalhadora no Brasil. A dualidade é, sem dúvida, um eixo estruturante da educação, e a flexibilidade é a característica mais contemporânea dos projetos hegemônicos dos sistemas de ensino. Sem esses dois elementos fica comprometida qualquer reflexão acerca da educação profissional e tecnológica. No entanto, não podemos negar a existência de outros projetos de educação que disputam o espaço escolar. Mais à frente veremos como esses projetos também ganham destaque no campo da educação formal brasileira, como, por exemplo, a defesa da educação politécnica.

1.4 A relação trabalho e educação no cenário brasileiro: os projetos educacionais para a classe trabalhadora

A educação profissional no cenário brasileiro vai conformar o caráter dualista da escola, reflexo da divisão social do trabalho e a luta de classes no capitalismo dependente. As características constitucionais da sociedade brasileira são imprescindíveis para se entender como na atualidade se preserva o caráter dualista da escola. Segundo Romanelli (1986, p. 23), “a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliados ao uso de modelos importados de cultura letrada condicionaram a evolução da educação escolar brasileira”.

Tendo suas raízes na sociedade colonial, fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, a educação brasileira veio conformando o ensino para as classes dirigentes e a formação objetivando o trabalho para as classes pobres trabalhadoras. Isso acontece quando se separa a formação

de intelectuais (ensino propedêutico) da formação de trabalhadores manuais (ensino profissional), reproduzindo na escola a forma de organização do processo de trabalho na sociedade capitalista. Mesmo com a mudança de modelo econômico, as marcas constitutivas permanecem²⁶. No entanto, a intensificação do capitalismo industrial, representada pela Revolução de 30, veio trazer novas demandas educacionais ligadas à própria ação do Estado. Além do desenvolvimento desigual que a revolução industrial e educacional brasileira apresentava em comparação com outros países capitalistas, a própria realidade brasileira nas diferentes regiões comportava esse desenvolvimento desigual da educação²⁷. As contradições vividas na educação brasileira na época da transição de um modelo econômico para outro são representadas por Romanelli (1986) em dois principais fatos: o de vivermos, em matéria de educação, como nos demais aspectos da vida social, duas ou mais épocas históricas, simultaneamente; e o de sermos com isso obrigados a resolver problemas que outros povos já resolveram há um século ou mais, enquanto enfrentamos situações mais complexas, cuja superação está a exigir uma tradição cultural e educacional que ainda não temos.

Além disso, o momento da industrialização evidenciou a luta de classes e assumiu no âmbito educacional suas características contraditórias:

Passou a sofrer de um lado, a pressão social de educação cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter "elitizante" (Romanelli, 1986, p. 61).

Não podemos desconsiderar, desse modo, que os denominados atualmente "Ensino Médio e Ensino profissional", ao longo da nossa história,

²⁶ Um fato a ser observado sob esse aspecto é a resistência de alguns setores da sociedade brasileira uma educação formal na fase que antecede o processo de industrialização. Romanelli (1986) observa que: "não era apenas o setor ligado à economia de subsistência que determinava a presença de um reduzido interesse pela instrução. Também, na economia de exportação, na região cafeeira, esse desinteresse era evidente. Isso se explica pela estrutura que assumia e ainda assume, em parte, a propriedade de terras no Brasil. Se a exploração agrícola de então se fazia em moldes capitalistas, esses aspectos, todavia, não atingiam diretamente as formas de produção, o labor da terra, mas, quase exclusivamente, o setor de comercialização. Sendo abundante a mão de obra – praticamente inesgotável pela presença de enormes áreas de economia de subsistência – e sendo, portanto, barato o trabalho, a produção se fazia intensiva de mão de obra, com métodos rudimentares e arcaicos. Além disso, a população ligada a esse tipo de economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pelas escolas. (...) A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto, pela escassa demanda social de educação" (Romanelli, 1986, p. 60).

²⁷ De acordo com Romanelli (1986), a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista.

refletem as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes ou funções instrumentais. Por isso, traremos aqui alguns importantes marcos regulatórios da educação profissional e tecnológica brasileira que evidenciam essa afirmação.

A reforma Capanema de 1942²⁸ pode ser considerada um marco na legislação educacional brasileira, principalmente no aspecto de preservação desse dualismo. Esse modelo atendia às necessidades da divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo, com a separação entre execução e planejamento²⁹ (Grabowski, 2006).

Através da criação do Decreto-lei n. 4.048/42, o Ministro Gustavo Capanema regulamentou a criação do SENAI, instituição modelar do que foi posteriormente chamado “Sistema S”³⁰. Nesse Decreto se estabeleceu uma distinção fundamental entre as “escolas industriais” (segundo a denominação da lei orgânica correspondente), de nível médio e caráter tecnológico, destinadas à formação para o trabalho complexo, e o ensino profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava crescentemente à vida urbano-industrial do país. Ou seja, mesmo quando a iniciativa privada ganhou funções e poderes no planejamento do ensino profissional no Brasil, este ocorreu com a gestão e patrocínio do Estado (Neves; Pronko, 2008).

²⁸ O ensino técnico-profissional se estruturou durante o Estado Novo (1937-1945), através da regulamentação do ensino levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Foram esses os decretos-leis: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial (Romanelli, 1989, p. 155).

²⁹ Harvey ressalta que “o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (Harvey, 2003, p. 122).

³⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (Senado Federal, 2018).

Segundo a definição da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a educação profissional e tecnológica seguia as diretrizes do ensino industrial, estruturada em dois níveis: o da formação profissional, que incluía cursos de aprendizagem e de formação profissional básica; e o do curso médio-técnico, objeto de equiparação posterior, formando para o trabalho complexo em dois níveis de especialização. De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 45), “essa lei evidenciou a necessidade de que as escolas técnicas redefinissem seus objetivos, atualizando-os para a realidade da industrialização pesada em curso”.

Em 1961 é que ocorre a equivalência formal entre os ensinos secundários e técnico, com a Lei n. 4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Mas somente a partir de 1964, no período chamado de “milagre econômico”³¹, que a formação profissional ganhará papel de destaque na educação brasileira, como forma de responder às condições gerais da produção capitalista. Segundo Frigotto *et al.* (2012, p. 33), acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid Development) demonstraram a intenção de se ampliar o número de matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Nesse contexto, a Lei n. 5692/71 vem para atender a “demanda” por técnicos de nível médio, baseada em um discurso de “escassez de técnicos” no mercado e de jovens desempregados. Além disso, passou-se a oferecer uma formação profissional compulsória no ensino secundário, o que teve uma repercussão negativa entre estudantes, familiares, empresas e instituição. Até que, em 1975, o parecer n. 76/75, do Conselho Nacional de Educação, abriu a

³¹ O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual o Brasil passou no período da História compreendido entre os anos de 1969 e 1973. Nessa época, o Brasil era uma Ditadura Militar, governado pelo general Médici. Esse crescimento foi alavancado pelo PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo) implantado em 1964, durante o governo de Castelo Branco. O PAEG foi o primeiro plano econômico do governo brasileiro após o Golpe Civil-Militar de 1964. Na ótica do PAEG, a crise econômica vivenciada pelo país tinha suas raízes na inflação. Desse modo, o programa tinha cinco objetivos principais: Combater a inflação (que, em 1964, era muito alta); aumentar os investimentos estatais (principalmente em infraestrutura); Reformar o Sistema Financeiro Nacional; Diminuir as desigualdades regionais (Norte-Sul); atrair investimentos externos. Para o governo da época, a inflação era o resultado do excesso de demanda (consumo) que havia no Brasil. Assim, o plano previa a diminuição do consumo no país. Para isso, foram adotadas medidas de restrição ao crédito e diminuição da emissão de papel moeda. Quanto à Reforma do Sistema Financeiro, foram criados o Banco Central e o Banco Nacional de Habitação (BNH). O PAEG obteve relativo sucesso, conseguindo combater a inflação e gerando a estabilidade econômica que permitiria o “milagre econômico” do início da década de 1970. Porém, como afirmou Delfim Neto, então Ministro da Fazenda, “o bolo tinha que crescer para ser dividido”, algo que nunca ocorreu, pois a crise internacional do petróleo de 1973 produziu o ambiente para a volta da inflação. Acreditando que a crise era passageira, o governo buscou superar a crise no financiamento internacional, ou seja, aumentando a dívida externa do país. Medida que se mostrou trágica, já que a crise foi mais longa do que o governo brasileiro pressupunha. Para aprofundar o tema sugerimos a leitura: MACARINI, J.P. (2006). A política econômica do governo Costa e Silva 1967-1969. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482006000300001. Consulta em: 16 jul. 2018.

possibilidade dos cursos do ensino secundário não oferecerem uma formação técnica. Sendo extinta em 1982, com a Lei n. 7044/82, a profissionalização obrigatória no 2º grau. Convém notar que, com o fim dessa obrigatoriedade através da Lei n. 7.044/82, a formação promovida pelas escolas técnicas federais voltou a ser valorizada, uma vez que essas instituições eram referências de formação técnica de qualidade nesse período.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam o caráter diferenciado desse dualismo nos diferentes períodos históricos. Os autores partilham da interpretação de que:

O dualismo nesse momento difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano de valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o horizonte era o mercado de trabalho e não o superior. No segundo caso, enquanto a Lei 5692/71 determinava a carga horária mínima prevista para o ensino técnico do 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei 7044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os jovens que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 34).

Com a Constituição de 1988, através da mobilização popular representada em entidades educacionais e científicas, tivemos a incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita. A defesa da vinculação da educação à prática social e do trabalho como princípio educativo ganharam força no debate teórico da época. Por outro lado, não podemos deixar de observar que o investimento no ensino fundamental nesse período ocorreu através de convênios entre MEC-BIRD, sob a justificativa do Banco Mundial³² de oferecer a melhor taxa de retorno econômico, atendendo, assim,

³² Integram o grupo Banco Mundial: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, a Associação para o Desenvolvimento Internacional – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento – Icsid – e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – Miga. Sobre as funções específicas de cada um dos integrantes do grupo, ver MELO, 2004: 281-284.

às necessidades do mercado³³. Além disso, e talvez até mais importante, essa relação entre Ministério da Educação e Banco Mundial possuiu um componente político na difusão da ideologia de que a empregabilidade dos indivíduos dependia da inserção obtida no sistema educacional.

Tivemos também, na década de 1990, a presença do Banco Interamericano de Investimentos (BID) e do Banco Mundial (BIRD), ambos atuando com consentimento do governo federal na reforma do ensino médio e técnico³⁴. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB – Lei n. 9.394/96 –, a educação profissional foi mantida como uma modalidade de ensino separada da educação básica³⁵. Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso fez publicar o Decreto n. 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Esse decreto aprofundou as distorções ensejadas pela LDB naquilo que diz respeito ao caráter dualista do sistema educacional³⁶. Esse decreto, a Portaria do MEC n. 646/97 e a Portaria do MEC 1005, a qual criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), viabilizariam os recursos financeiros para a reforma. Nesse período, tivemos a redução das escolas de ensino médio de nível técnico e a expansão dos cursos de tecnólogos nas escolas técnicas transformadas em Centros Federais de Educação (Cefet), de acordo com Frigotto e Ciavatta (2004).

Concordamos com Kuenzer (2000) ao afirmar que essa reforma se constituiu em um ajuste conservador, retrocedendo aos anos 40, quando a dualidade estrutural, revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais e que a formação para o trabalho anterior a ela

³³ LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. *In*: Revista da ADUEL, 2003.

³⁴ "As diretrizes políticas dos organismos internacionais durante a última década do século XX se dirigiam a 'um mundo em transformação', posto que ainda estava em processo a definição de uma nova divisão internacional do trabalho. Uma vez concluído esse processo, as diretrizes gerais e setoriais dos organismos internacionais se dirigiram para a construção da 'sociedade do conhecimento'" (Neves; Pronko, 2008, p. 65).

³⁵ "A expressão 'educação profissional' foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. Seu surgimento remonta ao debate da reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, tendo como pano de fundo as alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente. A expressão reflete, assim, a necessidade do capital de dar ao treinamento da força de trabalho um conteúdo distinto daquele adequado ao período fordista de organização do trabalho e da produção" (Neves; Ponko, 2008, p. 60)

³⁶ O Decreto n. 2208/97 institui o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação. De acordo com Keunzer (2000), as reformas do ensino técnico e médio ocorreram no âmbito desses dois sistemas. Restabelecem-se as duas trajetórias, sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho, que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional.

é precoce e precária, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde ainda existe um número relevante de jovens em idade para o ensino médio que não concluíram essa etapa da educação básica.

As ações que incidiram na educação nesse período, bem como uma série de ações do neoliberalismo implantando o Brasil no final do século XX, imprimiram duas características principais à dinâmica educacional: “um caráter antipopular, próprio das políticas sociais neoliberais em seu conjunto, e uma direção mais imediatamente interessada da sua estruturação curricular” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 66).

A política neoliberal pode ser atestada por quatro elementos de suas políticas sociais, presentes, claramente, no campo educacional: privatização, focalização, descentralização dos encargos e a participação na execução³⁷. Devemos concordar com Neves & Pronko (2008) que essas características se mantiveram nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT (Lula da Silva, Dilma Rousseff) e de Michel Temer, que as atualiza e aprofunda³⁸. Não iremos resgatar aqui as características do projeto “neodesenvolvimentista”, as quais já citamos anteriormente neste livro. Esse projeto foi implementado nos governos do PT e deu continuidade ao processo de contrarreforma da educação brasileira³⁹, que engloba duas grandes reformas educacionais: a contrarreforma na educação superior e a contrarreforma da educação

³⁷ Boito Jr (1999) vai tratar do caráter antipopular das políticas neoliberais a partir dessas quatro características. Para maior aprofundamento ver: BOITO JR., Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

³⁸ Para Teixeira (2012), é a partir da implementação dos programas (“Programa Mulheres Mil”, “Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” – Rede CERTIFIC – e o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” – PRONATEC), no governo Rousseff, que as reformulações em curso na política de educação profissional formaram um tecido estrutural, perfeitamente harmonizado no modelo dos IFETs, donde abarcam-se as diretrizes político-educacionais previstas no governo Cardoso. Manifestaram um continuísmo das ações educacionais desde Cardoso até Rousseff, obviamente com algumas novidades. Somam-se, desse modo, as diretrizes inauguradas no governo Cardoso que foram, posteriormente, ampliadas no governo Lula da Silva, a saber: Decreto n. 5224/2004, Decreto n. 5154/2004, Decreto n. 5622/2005, Decreto n. 5840/2006, Decreto n. 6095/2007, Decreto n. 6031/2007, Parecer CNE/CEB n. 39/2004, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005. Dessa forma, congregaram uma série de dispositivos jurídico-políticos como parte do processo de reformulação da educação profissional (Teixeira, 2012, p. 228).

³⁹ Esse processo de contrarreforma na educação, iniciado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, teve continuidade nos governos do PT e do presidente Michel Temer. Compartilhamos da crítica que compreende que esse processo não se trata de uma reforma, mas de uma contrarreforma, no centro da “contrarreforma do Estado” (Behring, 2003). Conforme Granemann (2004, p. 30), a contrarreforma pode ser entendida como um conjunto de “alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho. As contrarreformas, em geral, alteram os marcos legais – rebaixados – já alcançados em determinado momento pela luta de classe em um dado país”.

profissional e tecnológica⁴⁰.

Embora a contrarreforma no ensino superior tenha grande repercussão no projeto de educação desenvolvido no país, gostaríamos, por motivos óbvios, de tratar, nesse momento, somente da contrarreforma da educação profissional tecnológica. Damos destaque às mudanças ocorridas no âmbito da educação tecnológica e profissionalizante com a “nova” reforma da educação profissional, inaugurada pelo Decreto n. 5154/2004, no governo Lula da Silva⁴¹ (Teixeira, 2012). A partir da possibilidade aberta por esse decreto, de rearticular a formação profissional com o ensino básico, tivemos em 2008 mais uma reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Temos como grande marco a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs),⁴² através da Lei n. 11.892/08, que apresenta a educação profissional e tecnológica enquanto política pública no Brasil.

Tais mudanças que, na nossa perspectiva, ocorreram para atender às necessidades do próprio capital em seu estágio atual, com alterações produtivas e na obtenção do consenso em torno do projeto burguês, foram identificadas e organizadas por Teixeira (2016), de modo que nos ajuda a compreender a “contrarreforma” da educação profissional, neste período, relacionando-a com: 1) alterações na esfera produtiva para a formação de um novo trabalhador, dado o discurso da necessidade de ampliação do tempo de escolaridade como exigência para a inserção nos sistemas de produção que, cada vez mais complexos, requerem uma educação permanente e continuada, desse modo, oportunizada pela ação de flexibilização e diversificação dos itinerários formativos, materializada no aligeiramento do tempo de duração dos cursos; 2) configura-se como parte das ações de reestruturação do

⁴⁰ A ênfase dada à formação para o trabalho complexo, no primeiro governo Lula da Silva, coincide com as redefinições das políticas dos organismos internacionais para a educação escolar da nova “sociedade do conhecimento” – a sociedade do século XXI –, quando as diretrizes para a educação superior científica e tecnológica passam a ser consideradas de modo mais sistemático e incisivo (Neves; Ponko, 2008, p. 72).

⁴¹ Teixeira (2012) considera que o modo precarizado como a expansão da rede federal vem ocorrendo na atualidade repercute em desafios/entraves à organização institucional e acadêmica dos Institutos Federais de Educação.

⁴² A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais se constituíram a partir da fusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UnEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas às Universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2012, o Colégio Pedro II também passou a incorporar a RFEPT. A partir daí, tais novas instituições passaram a funcionar de modo semelhante ao das universidades federais, pelo menos no que tange à estrutura administrativa. Essa informação está disponível no sítio virtual do MEC e pode ser acessada em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

Estado, uma face atual da contrarrevolução preventiva e prolongada, apresentando continuidades e novidades em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso; 3) parte da formação de uma nova sociabilidade nos marcos do capitalismo dependente e da hegemonia burguesa, reatualizando a ideologia da profissionalização compulsória e no estímulo à mercadorização da educação como regra geral diante da lógica de empresariamento da educação pública em afinidade com a atual fase do modo de produção capitalista na sua apresentação neoliberalista; 4) importante estratégia de obtenção de um “consenso ativo”, massificadamente na defesa da educação profissional e tecnológica como estratégia para o desenvolvimento (diretrizes dos IFETs) da nação, que apregoa entre outras coisas o ideário da “inclusão social”, “meritocracia” e “empreendedorismo”; 5) abertura desmesurada à iniciativa privada, por meio do repasse de verbas do setor público para o setor privado através do financiamento de cursos pagos e do pagamento de bolsas a alunos pobres para realização de cursos de formação profissional nos estabelecimentos privados.

É com base na interpretação construída por Teixeira (2016) que analisamos a expansão da rede tecnológica pública ocorrida nos governos Lula e Dilma. Primeiramente, podemos identificar essa expansão realizada em quatro fases. Em 2005, o Governo Lula implementou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, constituindo-a a partir da criação, ampliação, aglutinação e federalização de instituições como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Unidades Descentralizadas de Ensino (UnED), Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e escolas vinculadas às universidades. Em conjunto, vão formar a Rede Federal que passa a ser composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal (UTF), oferecendo cursos de ensino médio integrado à formação técnica, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de pós-graduação. No segundo mandato de Lula, em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal sob o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, a fim de criar 150 novas unidades. No mesmo ano, constituíram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A terceira fase de expansão iniciou-se, em 2011, com Dilma Rousseff, cuja meta foi criar mais 120 unidades. Nesse período, tivemos também a incorporação do Colégio Pedro II. A quarta fase, que se iniciou em 2014, chegou a 578 *campi* em 512 municípios. Os dados mais recentes de 2016 indicam que a rede federal conta com 644 *campi* em funcionamento (MEC, 2016)⁴³.

⁴³ Dados obtidos no portal do Ministério da Educação, disponibilizados em março de 2016. Consultar: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Tivemos, em termos quantitativos, um aumento de mais 400% em número de unidades. Segundo Silva L.C. (2012), um resultado significativo dessa política expansionista foi a entrada de segmentos mais ampliados dos trabalhadores na rede federal, a fim de ter acesso a modalidades de ensino restritas à instrumentalização para o trabalho subordinado, diferenciado de uma educação para acesso aos níveis mais altos de ensino e da cadeia produtiva. Observamos, desse modo, que a expansão é retrato da própria contradição da sociedade brasileira. De um lado, cresceram as oportunidades educacionais; de outro lado, a forma precarizada como essa estrutura se expandiu⁴⁴, colocou limites objetivos à classe trabalhadora.

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

Tendo em vista que o nosso objetivo é tratar da permanência no ensino médio integrado sob a vigência do Decreto n. 5154/2004, é imprescindível dedicarmos algumas páginas para o debate em relação a esse decreto, que traz elementos do conceito de politécnica e educação tecnológica.

1.5 O projeto da politécnica e o ensino médio integrado - os marcos do decreto n. 5154/04

A recuperação da educação tecnológica do nível médio através do Decreto n. 5154/2004, com o objetivo de se contrapor à política implementada no governo anterior, se propõe a promover maior articulação da educação profissional e tecnológica com o ensino básico. No entanto, essa mudança é feita, tanto em metodologia (recorre aos decretos) quanto em conteúdo, utilizando-se de mecanismos que vêm sendo alvo de críticas na história da educação brasileira.

Essas críticas são compreendidas a partir da contribuição teórica e da atuação de pesquisadores marxistas nas mudanças ocorridas na educação

⁴⁴ Cf. GOUVEIA, F. P. de S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia [Online]**, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>. Consulta em: 22 dez. 2018.

brasileira. Esse grupo de pesquisadores acompanhou o impacto dos atos do executivo e do legislativo federal para a formação da classe trabalhadora, apontando para a necessidade de superar a dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. Autores inspirados nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária procuraram compreender a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Na concepção de Gramsci, a escola unitária resgata a base educativa da escola humanista tradicional e a integra com o princípio das escolas profissionais. Nesse sentido, o autor entende que a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. Somente depois de completar o ciclo da educação básica é que o jovem buscará uma especialização ou formação profissionalizante, de acordo com Nosella (2016, p. 179).

A escola unitária deveria corresponder ao período representado pelas escolas primárias e médias reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus de carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” (de instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história) deveria desenvolver, sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciadas, isto é, as primeiras noções de Estado e Sociedade (...). O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária.(...) a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, comércio, burocracia, etc.). (Gramsci, 2004, p. 37)

De acordo com o autor, para chegarmos à concretização da escola unitária, precisamos estabelecer novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não só na escola, mas em toda a vida social. Na análise de Nosella (2016), essa proposta configura um esforço de Gramsci em superar a contradição essencial instalada na história, que dicotomiza a realidade e violenta sua unitariedade.

Diante dessa concepção, que relaciona, formal e ontologicamente, educação e trabalho ganha relevo o debate da politécnica. Porque “a noção de

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

Por educação entendemos três coisas. Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo de instrumentos elementares de todos os ofícios. (...) A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (Marx, 2008b)

Nessa perspectiva, autores marxistas buscam recuperar a relação ontológica entre trabalho e formação humana na noção de politecnia, como “alternativa” aos projetos de educação desenvolvidos pela burguesia. Por isso, devemos concordar que essa concepção propõe um projeto de educação que busca confrontar a divisão do trabalho existente na sociedade capitalista e vai à contramão dos projetos contemporâneos de educação; que passa, na realidade brasileira, pela transformação da educação em mercadoria. Para Rodrigues e Miranda (2017, p. 88), “temos um movimento crescente de conversão da educação como direito social à *mercadoria-educação* e *educação-mercadoria*, em uma palavra a mercantilização”.

O contexto do Ensino Médio e profissional, ao longo de nossa história brasileira, configura a dualidade educacional típica de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais para a elite dirigente e o trabalho manual para a massa de trabalhadores. Em estudo recente sobre “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”, Kuenzer demonstra com maior propriedade o exposto:

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos

modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo (Kuenzer, 2009, p. 26).

Diante do exposto, podemos afirmar que o Decreto n. 5151/04 faz parte de um projeto de educação tecnológica, implementado no governo Lula da Silva e é o exemplo mais contemporâneo da difícil tentativa de integrar o ensino médio com a formação profissional nos marcos da “dualidade na educação brasileira”. Distante do projeto de politécnica da tradição socialista, esse decreto remonta à concepção de ensino médio *integrado, sendo mais uma experiência no Brasil que acaba por “aproximar” a dualidade já instaurada na educação brasileira, mas longe de romper as fronteiras para uma real educação politécnica.*

Devemos concordar com Grabowski (2006) que a proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio implica um compromisso de construir uma articulação e uma combinação orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio, o que põe um desafio para todos os envolvidos para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Nesse sentido, devemos analisar esse decreto não somente como mais um ato regulatório. Ele repõe disputas que envolvem defesas teóricas, políticas e visões de mundo diferentes (em última instância, antagônicas). Alguns teóricos da educação verão nas alterações propostas pelo Decreto algum “horizonte” de se alcançar o projeto de politécnica. Por isso, o debate acerca desse assunto ganha expressão nesse momento histórico.

Frigotto *et al.* (2006) afirmam que o decreto engloba um processo de transição, ou melhor, de travessia para a politécnica. Partilham da interpretação do conceito de “democracia restrita” para justificar as contradições políticas e pedagógicas que permeiam o Decreto n. 5.154/04. Eles argumentam que a opção por elaborar um texto conciliatório foi tomada diante da necessidade de garantir “a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (2012, p. 34), e, ao mesmo tempo, restringir o avanço das forças do capital na educação.

No entanto, o desenrolar histórico e social do país expresso, em certa medida, nos dados e reflexões desenvolvidas até aqui, nos leva a afirmar que essa proposta de ensino médio integrado está dentro de um projeto de educação tecnológica, que tem como objetivo latente a oferta de mão de obra

qualificada a custos baixos⁴⁵. O texto do Decreto n. 5.154/04 institui em seu Artigo 4º, parágrafo 1º:

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 (Brasil, 2004).

É por conta dessa articulação entre teoria e prática, que Frigotto *et al.* (2014) entendem que o ensino médio integrado é orientado pelo “horizonte” da educação politécnica. De acordo com os autores, o eixo central da perspectiva politécnica é “a articulação entre a construção do conhecimento (ciência e tecnologia), cultura e trabalho como princípio educativo, manifestação de vida, direito e dever” (Frigotto *et al.*, 2014, p. 15). Nesse eixo, estaria apresentada a possibilidade de uma formação que se contraponha a uma formação profissional fragmentária, restrita, adestradora e subordinada à lógica do trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho como emprego.

Por outro lado, teremos autores que irão identificar no Decreto n. 5154/04 outras correlações: política e societária. Das análises desenvolvidas após a reforma da Educação Profissional em 2004, destacamos os estudos desenvolvidos por José Rodrigues que se estendem de 2005 a 2015, abarcando um movimento de compreensão da política educacional conduzida sob o governo de Lula da Silva. A interpretação crítica empreendida por Rodrigues & Reis (2011) vai sinalizar que a crítica ao neoliberalismo e a condução das políticas educacionais pelo governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990 redundaram em uma não adesão dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação à concepção pedagógica produtivista. Observam, contudo, que esse movimento sofre alterações a partir da posse de Lula da Silva, com a adesão e participação de membros do Grupo de Trabalho – Trabalho e Educação (GTTE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na formulação e no gerenciamento da

⁴⁵ Kuenzer (2000) vai relacionar a necessidade de mudança no modelo de educação dual e a demanda posta pelas mudanças no modo produtivo: “ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho” (Kuenzer, 2000, p. 18).

política educacional do governo federal, sobretudo a política de educação profissional (Idem, 2011). Considerando a “nova reforma” da educação profissional nos anos de 2004 e os debates internos no GTTE, os autores percebem a polarização de duas concepções em torno da avaliação da “nova reforma”, qual seja:

(...) De um lado, aqueles que entendem ser a atual reforma o único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade educação profissional versus ensino médio. De outro lado, alguns percebem que o decreto, pretendendo ser ‘realista’, acaba por naturalizar e, até mesmo, aprofundar a dualidade. Curiosamente, ambos os grupos se reivindicam partidários da concepção de educação politécnica (isto é, marxista) e contrários à dualidade educacional, considerada milenar e fruto da luta de classes (Reis & Rodrigues, 2011, p. 180).

Na perspectiva crítica ao Decreto n. 5154/04, Rodrigues (2005b) destaca os principais pontos na análise dessa normativa. O primeiro pode ser colocado em relação à metodologia, pois a mesma crítica feita ao Decreto n. 2208/97 pode ser feita ao Decreto n. 5154/04. Em distintos momentos, recorreu-se aos decretos presidenciais para se alterarem as bases da educação brasileira. Rodrigues (2005b) aponta o caráter antidemocrático na utilização desse método na regulamentação de ambas as alterações na política educacional. No primeiro governo, com a apresentação do Projeto de Lei n. 1.603/1996, que visava à regulamentação dos artigos 39 a 41 da LDB, forças sociais contrárias ao conteúdo do PL resistiram à sua regulamentação. Esse processo teve como resposta a condução política antidemocrática do governo de Cardoso, implementando, assim, as mudanças previstas no PL através do Decreto n. 2.208/97. Na avaliação do autor, caberia ao governo de Lula da Silva, assim como foi proposto no governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentar um Projeto de Lei, passando pelos espaços de debate e avaliação pertinentes, e não recorresse ao Decreto.

Um segundo ponto diz respeito à acomodação e à conciliação de interesses em conflito. Na avaliação de Rodrigues (2005b), do mesmo modo que o Decreto n. 2.208/97 retrocede aos anos 40, o Decreto n. 5154/2004 retrocede aos anos 80. Vejamos o que afirma o autor:

De uma maneira geral, podemos dizer que o novíssimo decreto estabelece um salto de 40 anos adiante na educação brasileira. Com efeito, se o decreto 2.208/97 reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema (também conhecida como “leis” orgânicas do ensino), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei essa que “reformou a

reforma" do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (Rodrigues, 2005, p. 1).

Outro ponto para a crítica (em nossa avaliação, o principal) está relacionado à possibilidade dada pelo Decreto de oferecer uma formação adequada às demandas do mercado. Rodrigues (2005b) destaca que o texto representa avanços, mas apenas no que diz respeito às atuais necessidades do capital, pois garante uma formação humana fragmentada com vistas à flexibilização da força de trabalho. Segundo o autor (2005 b), "esse decreto mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilidade". Essa característica pode ser observada quando o decreto busca a conciliação de interesses conflitantes desde o Decreto n. 2208/97. A possibilidade de uma formação "integrada" com a articulação do ensino médio e com a educação profissional é uma oportunidade de maior flexibilização da formação, para além daquelas já previstas no Decreto n. 2208/97 (Rodrigues, 2005a). Ou seja, mantém-se a formação concomitante, interna e externa, agregando agora a formação integrada, além de expandir a flexibilidade da educação profissional para a educação superior.

De acordo com Neves e Pronko (2008), a política do governo Lula da Silva não pretendeu alterar a diferenciação instalada pelo governo FHC. Ela tentou dar maior organicidade à política do governo anterior, por meio de uma articulação mais estreita entre educação geral e formação técnica, "ajustando-se assim à diretriz educacional dos organismos internacionais de recuperação de uma 'educação humanista ou educação geral para todos', em tempos de 'sociedade do conhecimento'" (Neves; Pronko, 2008, p. 74).

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

Ao favorecer uma terminalidade precoce na escolarização regular, esses decretos contribuem para fortalecer, ainda, a coesão social nas formações sociais periféricas, em tempos

de acirramento das desigualdades sociais resultantes, em grande parte, do emprego de políticas econômicas e sociais neoliberais ortodoxas. Nesse processo de recuperação da educação tecnológica de nível médio, pouco a pouco, a luta de segmentos da sociedade brasileira pela manutenção de uma educação tecnológica de nível médio integrado, como contribuição importante para a transformação das relações sociais vigentes, vai se diluindo, e parte significativa desses segmentos vai assimilando essas propostas de cunho reformista que integram, de forma submissa, segmentos sociais populares ao projeto social e de sociabilidade das classes dominantes (Neves; Pronko, 2008, p. 81).

É para adequar o sistema de ensino a essa nova demanda que a educação profissional foi reorganizada no Decreto n. 5.154/04. Rodrigues (2005a) ressalta, ainda, que em nome do “possível”, do “viável”, o termo e o conceito de politécnica foram expurgados das normas legais que ordenam a educação brasileira.

Ao completar dez anos da publicação do Decreto n. 5.154/04, Guimarães (2015) apresentou alguns dados que corroboram a tese de que não existe nenhuma “travessia” a ser feita do Ensino Médio Integrado – prevista nesse marco regulatório – para a educação politécnica. Coloca ainda que o engessamento imposto pelo Currículo Mínimo e a participação nas avaliações externas talvez, no máximo, enquadre o Decreto em uma perspectiva interdisciplinar.

Além de essa proposta não ser universal, como no caso da rede federal, já que o ingresso se faz mediante processos seletivos, há ainda o fato de que os cursos oferecidos em parceria com empresas privadas tendem a restringir os seus propósitos às necessidades de formação de mão de obra para as próprias empresas⁴⁶.

Distante de projetar um novo papel à educação profissional, essas parcerias público-privadas se caracterizam por promover uma formação unilateral baseada na polivalência, preservando o mesmo modelo de instrução profissional historicamente oferecido aos trabalhadores brasileiros. Em certa medida, os princípios desta concepção de educação se assemelham ao *ensino profissional universal* criticado por Marx, em 1847 (Guimarães, 2015, p. 123).

⁴⁶ Guimarães (2015) dá exemplo dessas parcerias coma rede estadual de ensino no Rio de Janeiro: o Ensino Médio Integrado em Multimídia, Roteiro para Mídias Digitais e Programação de Jogos Digitais, no Colégio Estadual Jose Leite Lopes (NAVE), em parceria com a Oi/Telemar; o Ensino Médio Integrado em Panificação e Leite e Derivados, no Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz (NATA), em parceria com o Grupo Pão de Açúcar; entre outros (Guimarães, 2015, p. 122).

Na avaliação do autor, o Decreto n. 5154/04 aprofundou distorções históricas. Após doze anos de sucessivos governos petistas, não só a dualidade estrutural continua presente no sistema educacional brasileiro, como permanece a formação unilateral que faz da formação profissional uma formação parcial, cada vez mais distante de concluir a travessia rumo à educação politécnica. Dessa forma, agrava-se o cenário no qual a autoridade burguesa se impõe sobre a proposta político-pedagógica e a legislação que regem a escola pública brasileira.

Além disso, Guimarães (2015) avaliou que o Decreto n. 5.154/04 criou empecilhos (considerados como problemas legais e pedagógicos) para que alguns estudantes pudessem ao menos se formar. Em 2005, já observou Rodrigues que, diferentemente do Decreto n. 2.208/97, o Decreto n. 5.154/04 não permite que a escola emita qualquer tipo de documentação que comprove a conclusão do curso técnico ou do curso de nível médio sem que o/a estudante obtenha aprovação em todas as disciplinas da grade curricular. O estudante fica impedido de receber o diploma.

Outro dado irrefutável é em relação à inserção do jovem na escola e no mercado de trabalho nesses últimos anos. Dados da realidade brasileira anteriores à implementação do Decreto também serviram para a sustentação de defesa do Decreto n. 5154/04⁴⁷. Os dados do Censo Escolar de 2003⁴⁸ informavam que cerca de 7,7 milhões de jovens, entre 15 e 19 anos, foram matriculados na rede pública de Ensino Médio, o que representa 42,7% da população dessa faixa etária. No entanto, do total de matrículas, apenas 9% foram efetuadas em cursos técnicos de nível médio. Ainda nesse mesmo ano, aproximadamente dois milhões de jovens concluíram o ensino médio, dos quais 400 mil ingressaram no ensino superior. Do restante (1 milhão e 600 mil), somente 700 mil alunos cursaram o ensino técnico.

Dados do Censo Escolar de 2017⁴⁹ apontaram que esse quadro do jovem na escola pouco foi alterado. Em 2017, tivemos 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, o que representa 44,8% da população na faixa etária ente 15 e 19 anos. Desse universo de matrículas, 6,3 milhões são jovens entre 15 e 17 anos. E ainda temos 1,2 milhões de jovens, nessa faixa etária, fora da escola. Do total de matrículas, 84% estão em escolas estaduais. A rede federal agrega somente 2,4 % das matrículas. No caso das matrículas integradas à educação profissional, somente 6,9%.

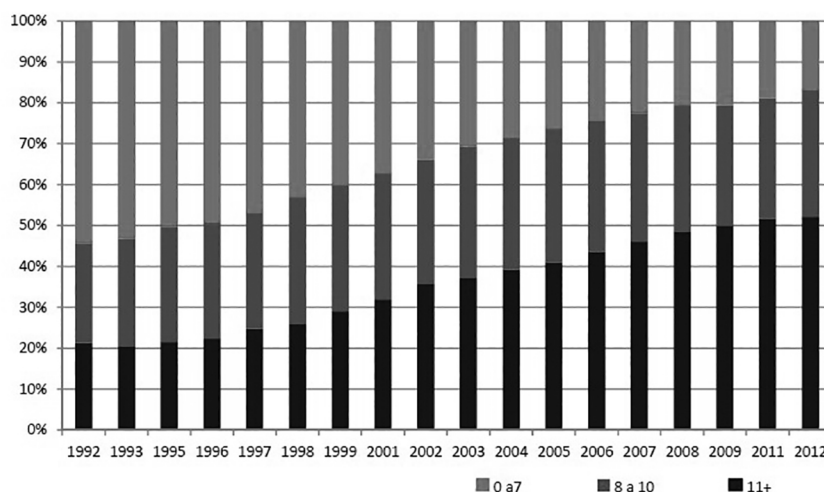
⁴⁷ Cf. LODI, L. H. Ensino Médio e Educação profissional (Apresentação). In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Salto para o futuro, boletim 07, 2006. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/publicacao>. Acesso em: 17 maio 2018.

⁴⁸ Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003 Notas Estatísticas. Ministério da Educação (MEC) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2003.

⁴⁹ Publicação Censo Escolar 2017- Notas Estatísticas. Ministério da Educação Notas Estatísticas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2018.

A taxa de conclusão do ensino médio em 2005 era de 41,4%, passando para 58,5% em 2015. Embora neste índice tenha ocorrido uma melhora, ainda havia um percentual baixo de conclusões: 41,5% dos jovens até 19 anos não concluíram o ensino médio. Isso mostra que nas últimas décadas essa realidade do jovem pouco se alterou. No que diz respeito à inserção no mundo do trabalho, de acordo com dados do IPEA, no período de 2005 a 2012 o número de desempregados com escolaridade elevada aumentou. Essa relação de escolarização e empregabilidade mais uma vez prova não ser uma relação direta.

Gráfico 1- Composição do desemprego por anos de escolaridade (dados nacionais)



Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: Ipea

Após as reflexões acerca do Decreto n. 5.154/04, observamos que temos um grande desafio à frente diante dos limites impostos pela condição de país capitalista dependente: implementar uma proposta de ensino médio integrado organizada em instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que supere a fragmentação existente e produza resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho. Tendo em vista o que está posto dessa realidade, afirmamos também que não há como serem feitas concessões supondo ser possível no ensino médio integrado, nos marcos de educação tecnológica, caminhar para uma educação politécnica e negar a submissão desse projeto de educação às demandas internacionais de adequação da força de trabalho aos novos modos de produção.

No próximo capítulo, iremos observar como vem se constituindo o ensino médio integrado na rede federal de ensino, no contexto da expansão da rede federal; em específico, no Cefet/RJ, e o rebatimento no acesso da classe trabalhadora a essa proposta de formação.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEFET/RJ: FORMAS DE ACESSO E O PERFIL ESTUDANTIL

"A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante".

Gramsci

Ao analisarmos a permanência estudantil no ensino médio integrado, usando como estudo de caso o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- Cefet/RJ, fomos construindo no primeiro capítulo a compreensão de que essa escola se insere num contexto mais amplo da dualidade estrutural entre a educação básica e a formação

profissional e que a proposta do ensino médio integrado vem sendo submetida a demandas internacionais de adequação da força de trabalho aos novos padrões de produção.

Nesse segundo momento, temos como pressuposto a alteração no perfil dos estudantes que acessam a rede federal de ensino na proposta de ensino médio integrado, iniciada no Cefet/RJ. A partir de dados da rede federal de educação tecnológica, do Cefet/RJ e da primeira turma do ensino médio integrado no *campus* Maria da Graça, buscamos analisar esse novo perfil estudantil, que tem como marco de mudança a expansão da rede federal e a vigência da política de cotas como condição para se pensar as ações que vêm sendo desenvolvidas para a permanência estudantil.

2.1 A expansão da rede federal e o lugar do Cefet/RJ

Não pretendemos aqui fazer um resgate histórico da constituição dessa instituição de ensino. Primeiro, porque esse trabalho já foi satisfatoriamente realizado por alguns autores (que identificaremos adiante) e, segundo, pois nosso interesse é refletir a sua inserção a partir da expansão da rede federal e da implementação do ensino médio integrado no *campus* Maria da Graça. De qualquer modo, apontaremos aqui alguns estudos já realizados e que servem como referência para esse aprofundamento histórico.

O Cefet/RJ é considerado um símbolo da história do ensino técnico no Brasil. Sendo uma instituição centenária, possui extrema relevância histórica e social na formação de força de trabalho desde o início do processo de industrialização brasileira. O primeiro grande estudioso sobre essa organização foi o próprio Celso Suckow da Fonseca. Diretor da escola por quatro mandatos (duas décadas) foi homenageado após seu falecimento (1966), quando ainda havia a Escola Técnica Nacional, dando nome à escola que passou a ser chamada Escola Técnica Nacional Celso Suckow da Fonseca. Em 1978, a antiga ETF tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Brunow, 2017).

No que se refere aos estudos contemporâneos sobre esta instituição, existem publicações relevantes acerca de cada uma de suas fases. Destacamos os pesquisadores Marisa Brandão (1997 e 2009), Teresa Fachada Cardoso (2000, 2002, 2005 e 2013), Carlos Artexes Simões (2007), Zuleide Silveira (2007 e 2010), Priscila Smith (2015) e Vanessa de Oliveira Brunow (2015 e 2017), que contribuem para pensar a instituição atualmente. Neste momento, damos destaque a esta última não por ser a mais recente, mas por

se debruçar sobre a constituição do ensino médio integrado nos marcos do Decreto n. 5154/04, os limites e possibilidades dessa proposta, com base em um modelo educacional e pedagógico sob bases politécnicas.

Ao recuperar a história do Cefet/RJ é possível observar o conjunto de mudanças que a Educação Profissional sofreu ao longo de quase todo o século XX. Essa instituição, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, passou a atuar em vários níveis educacionais (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação), em geral na área tecnológica. Nos anos 2000, logo após a promulgação do decreto n. 5154/04, o governo de Lula da Silva dá prosseguimento à reforma da educação tecnológica, e mais dois importantes decretos são promulgados: os decretos n. 5.224 e 5.225, ambos de 1º de outubro de 2004, os quais dispõem, respectivamente, sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets, a organização do ensino superior e a avaliação dos seus cursos e instituições, efetivando com isso maior aproximação entre os ramos da educação escolar de nível superior.

O Decreto n. 5224/04 define os Cefets como instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, determinando como suas atribuições:

Art. 2º Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

O Decreto n. 5.225/04, por sua vez, classificou as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino quanto à organização acadêmica em três tipos: 1- universidades; 2- centros federais de educação tecnológica e centros universitários e 3- faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores.

Neves & Pronko (2008) vão apontar uma possível contradição entre esses decretos. De acordo com as autoras, se, de um lado, o Decreto n. 5.224 coloca a importância dos Cefets como centros de referência para o ensino e a pesquisa na área tecnológica, o Decreto 5.225, de outro, ao admitir a possibilidade da existência de universidades tecnológicas, parece instituir uma dualidade de fins entre universidades e centros tecnológicos ou ainda introduzir um patamar superior na diversidade institucional do subsistema de educação profissional e tecnológica. Ao fazer essa junção dos ramos da educação superior, o referido decreto parece reduzir o nível de abrangência das atribuições dos Cefets definidas no Decreto n. 5.224, do mesmo dia.

Em 2006, o Decreto n. 5.224 passa por uma alteração por meio do Decreto n. 5.773/2006. Com a atuação prioritária na área tecnológica, a definição dos Cefets passa a ser:

Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos das Leis nos 6.545, de 30 de junho de 1978; 7.863, de 31 de outubro de 1989, 8.711, de 28 de setembro de 1993 e 8.948, de 8 de dezembro de 1994, constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§ 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. (Redação dada pelo Decreto nº 5.773, de 2006)

Ainda em 2005, tivemos mais uma mudança no processo de reforma da educação tecnológica: a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por meio da Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma instituição tecnológica de ensino atingiu esse nível de formação. Mediante esse processo, o Cefet/RJ começou, em 2005, a buscar se tornar Universidade Tecnológica. Atualmente, essa defesa ainda se mantém e é clara no atual Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do qual trataremos um pouco mais à frente.

Observando que a prioridade no governo Lula seria proporcionar maior integração entre educação geral e formação técnico-profissional, nos anos seguintes, são acrescentados outros dispositivos legais ao marco regulatório da educação tecnológica e da chamada educação profissional. Tivemos em 2008, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT):

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

No que se refere ao Cefet, a Lei destaca que a instituição não esteve inserida no reordenamento dos Institutos Federais- IF:

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Uma diferença entre a manutenção do Cefet/RJ como Cefet e a transformação em IF é que a Lei n. 11.892/2008 estabeleceu percentuais obrigatórios de oferta de vagas para os IFs. Parâmetro que não se estende aos Cefets, mas que, atualmente, também não vêm sendo atendido com rigor pelos IFs. A lei obriga os Institutos Federais a ofertar o mínimo de 50% das vagas para o Ensino Médio, o mínimo de 20% das vagas para licenciaturas e o restante para outros cursos superiores e de pós-graduação:

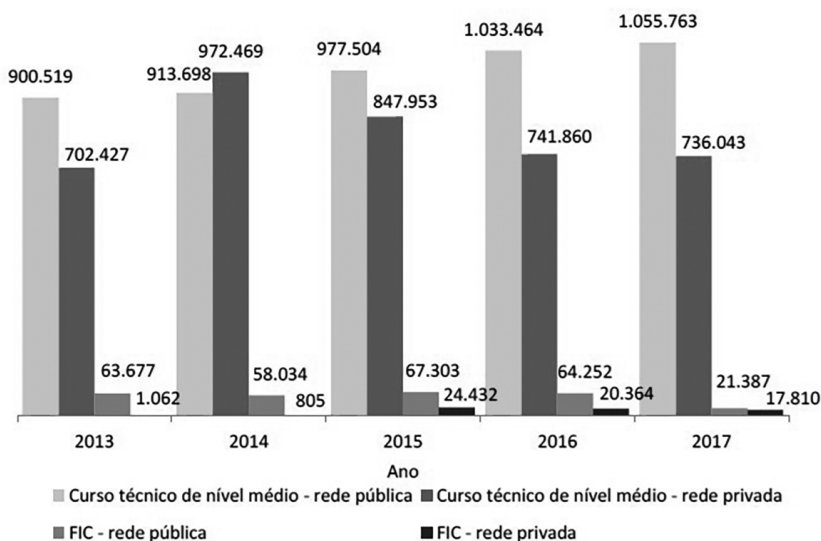
Art. 8º: No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender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

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

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

Devemos concordar com Brunow (2017) que, diante da obrigatoriedade no percentual de vagas ofertadas para cada segmento de ensino, fica clara a preocupação do Ministério da Educação da época com a destinação desses Institutos para ofertar educação básica, principalmente, em cursos de ensino médio integrado à educação profissional. A expansão da rede federal teve sua base na educação técnica integrada ao ensino médio. Como o Decreto n. 5.154/04 previa total flexibilidade na oferta de ensino médio e profissionalizante, a escolha estava na ingerência das instituições ou, no máximo, das secretarias estaduais. De acordo com Brunow (2017), as experiências nas escolas estaduais não obtiveram o sucesso esperado em termos quantitativos, funcionando em poucos estados e por pouco tempo. Segundo a autora, embora a Lei n. 11.195/2005 afirmasse que a expansão da oferta de educação tecnológica ocorreria preferencialmente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, o ensino médio integrado se consolidou e se concentrou na rede federal de educação (Brunow, 2017, p. 212). Podemos observar esses fatos nos dados apresentados pelo Ministério da Educação, representados nos Gráficos 2 e 3:

Gráfico 2- Número de matrículas em cursos técnicos de nível médio e em cursos de formação inicial e continuada (FIC) por rede de ensino – Brasil 2013-2017

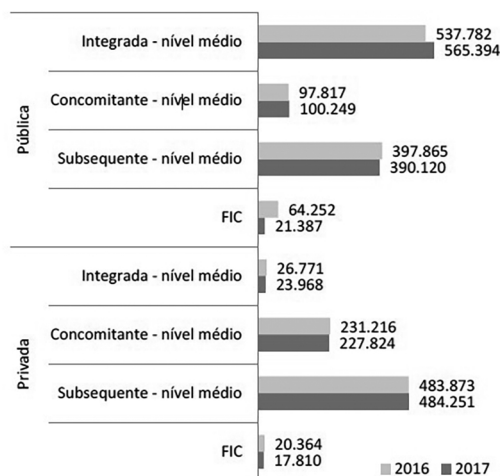


Fonte: Censo Escolar - Notas estatísticas 2017, MEC, Brasília, 2018.

Do universo de matrículas de curso técnico de nível médio da rede pública, mais da metade está na rede federal, havendo sido efetuadas

547.818 matrículas somente na rede federal em 2017, conforme dados da plataforma Nilo Peçanha⁵⁰.

Gráfico 3- Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (integrado, concomitante, subsequente e de formação inicial e continuada)



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

No universo do ensino médio integrado, 223.893 são matrículas da rede federal⁵¹. Com base nesses números é inegável a predominância da rede pública na atuação no ensino médio integrado. Diante desse quadro, devemos concordar com Nosella (2015) ao afirmar a necessidade de se ter como premissa que trabalho e emprego não são sinônimos, assim como a existência de uma possível lógica assistencialista a interesses corporativos envolvidos no ensino técnico e na real intenção de um jovem (e de sua família) ao cursar um ensino médio profissionalizante⁵².

Embora não esteja atrelado aos percentuais dos IFs, o Cefet/RJ inicia seu processo de expansão no bojo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT). Até 2003, o Cefet/

⁵⁰ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), monitorado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

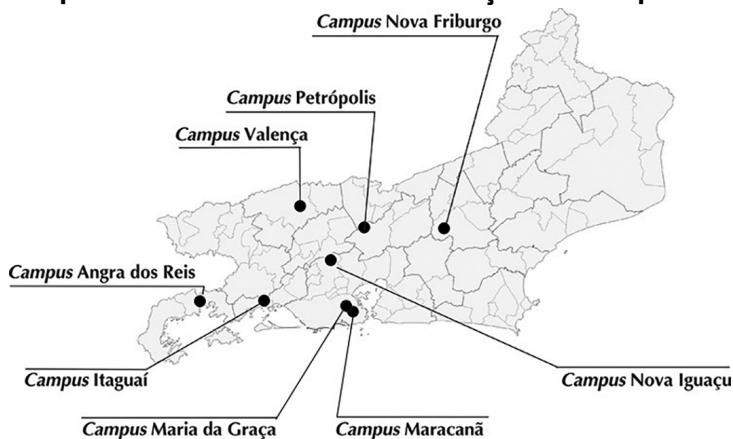
⁵¹ Dados obtidos na plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

⁵² Nosella (2015) faz essa afirmação ao analisar os escritos de Giovanni Gentile, um dos principais interlocutores de Gramsci sobre educação, quando se refere à criação de uma rede de escolas profissionais e técnicas, ou seja, de um sistema escolar subalterno, apenas como forma de preservar a elevada cultura do liceu clássico.

RJ era composto por apenas uma Unidade de Ensino – o *campus* Maracanã. Começou, a partir de então, a implantar Unidades de Ensino Descentralizadas, em um processo de expansão induzido pelo governo federal, chegando a oito *campi* em 2010. Com exceção dos *campi* Nova Iguaçu e Maria da Graça, todos os demais foram inaugurados após 2008.

O Cefet/RJ expandiu-se academicamente e em área física. Hoje, a instituição conta com um *campus*-sede (Maracanã), e sete *campi* (Figura 1). Antes de receber a denominação *campus*, eram chamadas de Unidades Descentralizadas- UnEDs⁵³. A primeira do Cefet/RJ inaugurada foi a de Nova Iguaçu, passando a funcionar a partir do segundo semestre de 2003. A segunda UnED, fruto do convênio com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, foi fundada em 2006, no bairro Maria da Graça, Zona Norte do Rio de Janeiro. Na sequência, inauguraram-se as UnED de Friburgo e Petrópolis, no segundo semestre de 2008, ambas na região Serrana do estado. No ano de 2010, foram inauguradas 3 UnEDs: de Itaguaí, localizada na região metropolitana do Rio; de Angra dos Reis, na Costa Verde do estado; e o polo avançado de Valença. A atuação educacional do Cefet/RJ inclui a oferta regular de cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos de graduação (superiores de tecnologia e de bacharelado), cursos de mestrado e de doutorado, além de atividades de pesquisa e de extensão, estas incluindo cursos de pós-graduação *lato sensu*, entre outros.

Figura 1- Mapa do Rio de Janeiro com distribuição dos campi do Cefet/RJ



Fonte: Cefet/RJ- PDI-2015-2019

⁵³ A denominação *campus/campi* passou a ser utilizada na rede Cefet/RJ, a partir de 2015, por força de orientação da Nota Informativa n. 15 S/2015/CGP/DDR/SETec/MEC, encaminhada através do ofício circular n. 72/2015/SETec/MEC, que trata da adequação do vocábulo *campus/campi* para toda RFEPTC. No entanto, em relação à sua forma de organização, os *campi* do Cefet/RJ ainda são considerados pelo MEC como unidades descentralizadas.

Observamos que se constitui, nesse período, uma estrutura *multicampi*. A estrutura conta com a Direção Geral, as Diretorias sistêmicas e as Direções dos *campi*. No entanto, diferentemente dos IFs, o Cefet/RJ não possui autonomia político-administrativa nos *campi*, mantendo com a sede uma relação de dependência administrativa e financeira. Todas as decisões nesse âmbito são reportadas à sede-Maracanã, o que dificulta o desenvolvimento de algumas ações nos *campi*, como, por exemplo, firmar parcerias e convênios com outras instituições ou atendimento de alguma especificidade local.

Dentro desse processo de expansão, desde 2005, o projeto de tornar-se Universidade Federal de Ciências Aplicadas do Rio de Janeiro nunca foi abandonado e vem sendo defendido pelas diferentes gestões. A primeira carta enviada ao MEC é datada de 2005:

Tal transformação se faz necessária como diferenciação legal do conjunto das demais instituições públicas e privadas voltadas para o ensino superior, com projetos, missões, vocações e histórias diferentes, a fim de que não se perca, em nome do que parece comum, o que tem feito e precisa continuar a fazer diferença: "Promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, na interação com a sociedade, a formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico dessa mesma sociedade": esta é a missão assumida pelo CEFET/RJ no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2009 (Cefet/RJ- exposição de motivos, 2005)⁵⁴.

Tentamos identificar, no período de 2005 a 2018, como essa busca em transformar-se em Universidade surge no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Quadro 1):

⁵⁴ Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/exposicao_motivos.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

Quadro 1- Defesa de transformação em Universidade (PDIs 2005-2018)

	OBJETIVOS OU METAS
PDI 2005-2009	Defender a identidade própria do CEFET/RJ como instituição de educação tecnológica
PDI 2010-2014	Sustentação do projeto institucional de transformação do Centro em Universidade Tecnológica
PDI 2015-2018	Promover o desenvolvimento institucional do Cefet/RJ, visando à sua inserção nos cenários local, nacional e internacional, na perspectiva da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mantendo o caráter de um centro de excelência e <i>futura universidade pública</i> , gratuita, de qualidade, inserida na realidade social, participando da formulação das políticas públicas e contribuindo para o desenvolvimento científico, integrador, inclusivo e tecnológico do país. (grifo nosso)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional - Cefet/RJ

No entanto, percebe-se que essa defesa de transformação em Universidade não é consenso nem na comunidade escolar nem no Ministério da Educação. A existência de projetos em disputa pode ser observada na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015-2019 e nas campanhas eleitorais da Direção Geral em 2015⁵⁵. De acordo com a defesa da gestão posta no PDI 2010-2014:

A transformação em Universidade significa, também, um reclamo institucional à continuidade de atenção que recebia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC para atendimento de objetivos voltados à graduação. Desde a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – que sinaliza dualidade estrutural das IFES –, os Cefets pioneiros remanescentes (o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, já que o do Paraná teve sua transformação em Universidade Tecnológica) estão sendo privados de condições de sustentabilidade historicamente aportadas por aquela Secretaria. Embora de direito e de fato instituição de ensino superior desde 1978, este CEFET foi impedido de participar do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, ainda que com maior quantitativo de atendimento

⁵⁵ Houve, no ano de 2014, questionamentos acerca do processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, no que se refere à participação da comunidade escolar e do calendário proposto. Foi necessária a construção de um novo calendário e de uma nota de esclarecimento do Diretor Geral. Disponível em: <http://www.Cefet/RJ.br/index.php/2015-06-02-18-40-13>. Acesso em: 13 ago. 2015.

de graduação de algumas Universidades. Para o exercício de 2010, foi excluído da matriz orçamentária da SESu, o que interrompe uma conduta de muitos anos, e teve negado o pedido de liberação de vagas da carreira de magistério superior, carreira que integra o quadro docente institucional desde sua criação. A despeito dessas medidas, permanece a vinculação no que toca à regulação, supervisão e avaliação dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), de competência da Secretaria (PDI- 2010-2014, p. 20).

Em 2014, as chapas que disputaram a eleição trouxeram à tona o debate de transformação em Universidade ou Instituto Federal ou ainda a manutenção de Centro Federal, tendo vencido o projeto de tornar-se universidade, com o lema “Um olhar para o futuro: Universidade Tecnológica”. Essa foi uma das propostas de campanha do Diretor Geral Carlos Henrique Figueiredo Alves, eleito em 2011 e reeleito em 2015⁵⁶. O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Cefet/RJ, período 2015-2019, traz em seu objetivo geral:

Promover o desenvolvimento institucional do Cefet/RJ, visando à sua inserção nos cenários local, nacional e internacional, na perspectiva da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mantendo o caráter de um centro de excelência e *futura universidade pública, gratuita, de qualidade*, inserida na realidade social, participando da formulação das políticas públicas e contribuindo para o desenvolvimento científico, integrador, inclusivo e tecnológico do país (PDI 2015-2019, p. 20, grifo nosso).

De outro lado, o Ministério da Educação não mostrou apoio ao longo desses anos. Nesse período, houve pedidos formais que nunca foram atendidos⁵⁷. Entendemos que, uma vez que o foco do governo petista seria a capacitação técnica e tecnológica, com a criação dos IFs, para o Governo

⁵⁶ Formalmente não existe eleição, o que existe é uma consulta à comunidade acadêmica. O que diferencia essa consulta de um processo de eleição normal é que **seu resultado final não garante automaticamente que o vencedor será empossado diretor**. A escolha de fato do novo diretor acontece após a consulta. O Conselho Diretor, instância máxima de deliberação dentro da instituição, elabora uma lista com três nomes, a **Lista Tríplice**, e a encaminha ao **Ministério da Educação (MEC)**. É esse o órgão que de fato se encarregará de indicar o novo diretor. Por respeito à autonomia e à democracia, o MEC procura sempre indicar o vencedor da consulta.

⁵⁷ O Ofício do CEFET/RJ n. 1.459/2005/DIREG, de 26/12/2005, ao Secretário da SETEC/MEC, foi o primeiro documento oficial encaminhado ao MEC com a exposição dos motivos para sua transformação em Universidade. O Ofício do CEFET/RJ n. 071/2007/DIREG, de 01/10/2007, encaminhou o projeto de transformação em Universidade intitulado: Projeto de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro – UTFRJ.

Federal, vem sendo até 2018, mais interessante a manutenção do Cefet/RJ como Centro Tecnológico ou a sua transformação em IFET.

De qualquer modo, o Cefet/RJ continuou investindo em seu projeto de transformação em Universidade. Os números mostraram isso. O número de matrículas no ensino superior quase dobrou nesse período e já supera o percentual de cursos de educação básica (Tabela 1).

Tabela 1- Comparativo do número de matrículas em cursos regulares presenciais oferecidos nos campi do Cefet/RJ - 2009, 2014 e 2017

<i>Campus</i>	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO			BACHARELADO		
	2009	2014	2017	2009	2014	2017
Maracanã (sede)	4856*	3400	5170	2389	2458	4835
Nova Iguaçu	1029	469	774	369	680	1264
Maria da Graça	641**	481	597	-	-	-
Petrópolis	73	81	100	-	47	324
Nova Friburgo	91	83	147	-	57	395
Itaguaí	-	305	584	-	258	665
Angra dos Reis	-	197	265	-	76	451
Valença	-	94	187	-	45	307
TOTAL	6690	5110	7824	2758	3621	8241

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 e plataforma Nilo Peçanha.

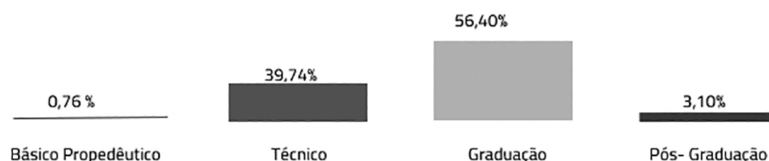
* Naquele momento ainda existia a modalidade ensino médio integrado. Este número 1598 é referente ao ensino médio propedêutico.

** Somente cursos técnicos de concomitância externa com convênio com a SEE/RJ: Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo.

Podemos observar, na Tabela 2, o número de matrículas mais recentes e a distribuição por modalidades de curso. Menos de quarenta por cento das matrículas estão na educação profissional de nível médio, em desconformidade com os parâmetros instituídos para os IFs na Lei n. 11.892/2008. Desse modo, a instituição vem buscando consolidar-se no ensino superior. No entanto, como os números apontam, tanto o projeto de atuar no ensino superior quanto o de atuar na educação básica expandiram-se e complexificaram-se.

Tabela 2- Quantitativo de matrículas no ano de 2017 no Cefet/RJ

Unidades de ensino	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
8	145	19.686	4.580	2.118	5.287	51.343



Tipo de Curso	Unidades de ensino	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Ensino Médio	2	3	149	0	0		
Técnico	8	93	7.824	1.639	1.755	1.829	21.071
Tecnologia	3	5	2.476	415	80	469	2.192
Licenciatura	2	2	385	120	16	220	1.158
Bacharelado	7	26	8.241	2.143	176	2.426	26.245
Especialização (Lato Sensu)	4	8	165	69	8	90	87
Mestrado	1	4	304	142	59	150	490
Mestrado Profissional	1	1	42	17	17	41	34
Doutorado	1	3	100	35	7	62	66

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha/dados de 2017

Segundo o atual Plano Pedagógico Institucional - PPI 2016, o Cefet/RJ possui em funcionamento 30 cursos técnicos (distribuídos em 16 áreas/tipos e em 4 modalidades), 32 cursos de Graduação (distribuídos em 19 áreas/tipos, nas modalidades presencial e a distância), 9 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (sendo 7 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado) e 7 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, distribuídos pelas diversas unidades.

Em relação à disposição dos cursos técnicos, oferece atualmente 16 cursos de nível médio. São eles: Mecânica, Edificações, Estradas, Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Administração, Informática, Telecomunicações, Turismo, Automação Industrial, Enfermagem, Manutenção Automotiva, Alimentos e Química. No que se refere às modalidades de ensino, nas Unidades Itaguaí, Maria da Graça, Maracanã, Petrópolis e Valença, os cursos são integrados e têm duração de quatro anos. Já nas Unidades Nova Iguaçu e Nova Friburgo os cursos são integrados e têm duração de três anos.

Podemos observar na Tabela 1 que o *campus* Maria da Graça foi o único, até 2017, a oferecer somente curso da educação básica. Alguns cursos superiores foram apresentados para a abertura, mas não foram aprovados no conselho do *campus* (CONPUS). Seguindo a tendência institucional,

também é do interesse dos colegiados dos cursos do *campus* Maria da Graça oferecer a educação superior. Como nosso objetivo é debruçar-nos sobre o ensino médio integrado nesse *campus*, buscamos as contribuições teóricas e históricas para pensar o ensino médio integrado e o seu lugar na instituição.

2.2 A trajetória dos cursos de ensino médio integrado do Cefet/RJ

O Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI)⁵⁸, no Cefet/RJ, teve início em 2013, primeiramente no *campus*-sede Maracanã e no *campus* Nova Iguaçu. Isso acontece quase dez anos após a promulgação do decreto n. 5154/04, no bojo da expansão RFEPCT. Mas é somente em 2015 que se consolida em praticamente todo o Cefet/RJ. O *campus* Angra dos Reis foi o único a não oferecer essa modalidade de ensino até 2018. E o *campus* Maracanã é o que concentra o maior número de vagas, superando os demais *campi* juntos.

Tabela 3- Constituição do EMI no Cefet/RJ - Distribuição de vagas

	2013	2014	2015
Maracanã	532	510	512
Nova Iguaçu	144	144	144
Maria da graça	0	120	90
Itaguaí	0	0	80
Valença	0	0	80
Nova Friburgo	0	0	40
Petrópolis	0	0	36
Angra dos Reis	0	0	0
TOTAL	676	774	982

Fonte: Editais de concurso dos anos 2013, 2014, 2015- Cefet/RJ, 2018.

As informações que traremos, a seguir, são baseadas no estudo desenvolvido por Brunow em sua tese de doutorado sobre a constituição do EMI no *campus* Maracanã, publicada em 2017. Apesar ter sido feito somente com o *campus-sede*, teremos como foco os elementos que nos auxiliam a compreender o EMI no Cefet/RJ de modo geral. Para isso, os consideraremos como elementos estruturantes.

⁵⁸ Nos termos do Decreto n. 5154/04, o nome oficial é *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado*. Embora haja defesas variadas acerca da utilização de diferentes denominações, aqui adotaremos Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) para facilitar a leitura.

Na análise da autora, o surgimento do EMI está relacionado à tentativa de resolver um problema institucional ligado à evasão e à excessiva carga horária a que os estudantes da concomitância interna eram submetidos⁵⁹. Distante de uma construção de ensino com base politécnica, chega à conclusão de que a existência de um hibridismo político e pedagógico neutraliza as possibilidades dessa construção.

A discussão acerca da transformação em ensino médio integrado no *campus* Maracanã se iniciou num movimento embrionário realizado por meio de Grupos de Trabalho (GTs), com os docentes do ensino médio (propedêutico), o Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) e pela Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE), em 2011. A partir desse primeiro movimento, observou-se a necessidade de participação dos docentes do ensino técnico. No entanto, Brunow (2017) observa que:

Esses professores não tinham nenhuma afinidade pessoal e/ou profissional. Segundo relatos dos próprios gestores, eles sequer se conheciam e, muito pouco ou nada sabiam sobre a proposta de EMI, tampouco sobre politécnica, o que demonstra a ausência de planejamento institucional prévio, principalmente no que tange ao perfil pedagógico dos principais formuladores institucionais dessa proposta de ensino (Brunow, 2017, p. 266).

Os GTs, criados a partir de 2011, foram responsáveis por iniciar importantes questionamentos sobre o ensino médio e técnico concomitante. Nas reuniões, o debate se encaminhou para temas como: a concepção de politécnica, trabalho como princípio educativo e integração, aprofundando a reflexão sobre a perpetuação da dualidade entre ensino profissionalizante e propedêutico. No ano de 2012, as professoras Zuleide Simas da Silveira e Josinira Amorim foram convidadas a contribuir no debate acerca dos princípios da politécnica e sua relação com a proposta de ensino médio integrado ao técnico. A professora Josinira trouxe a experiência da implantação do curso integrado no Instituto Federal Fluminense, *campus* Cabo Frio. Brunow (2017) afirma que o objetivo, ao realizar esses encontros, era debater o EMI e, principalmente, formar grupos de trabalho que pudessem encaminhar e aprofundar o debate pedagógico-educacional. A autora relata que, na época, foram formados mais cinco grupos de trabalho, divididos por cursos técnicos com afinidades teóricas e práticas, com a representação dos professores do ensino médio, a princípio, de todas as áreas. Os cinco GTs tinham o intuito de elaborar uma nova matriz curricular.

⁵⁹ Até 2012, existia a modalidade de concomitância interna, quando os estudantes realizavam o ensino médio e o ensino técnico na mesma instituição.

Um fato a ser destacado é que em junho de 2012 foi deflagrada uma greve dos professores e técnico-administrativos na Rede Federal de Ensino⁶⁰. Um movimento com uma significativa abrangência nacional, que se prolongou por quatro meses. Vários professores, que inicialmente participavam desses GTs, decidiram aderir à greve. Esse acontecimento favoreceu o contato com servidores de outros *campi* e a ampliação dessa discussão acerca do EMI. Apesar disso, os GTs continuaram seus trabalhos, que ocorreram em quase sua totalidade durante a greve.

Foram compostas, também, duas comissões com o objetivo de analisar a possibilidade de implantação do EMI e de estabelecer referências pedagógicas para essa modalidade de ensino. Tais comissões produziram as *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã* (finalizado em maio de 2012) e os *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* (finalizado em maio de 2013). De acordo com Brunow (2017), esses foram os principais documentos construídos durante o processo, tendo o segundo sido concluído somente após o início das aulas. Concordamos com a autora que esse fato indica o caráter mais funcional em detrimento do caráter pedagógico que essa proposta teve na instituição.

No documento as *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã*, a justificativa para mudar da modalidade concomitância interna para o EMI é que antes os estudantes eram submetidos a uma alta carga horária de estudo, o que provocava um alto índice de evasão nos cursos técnicos. Essa justificativa também aparece no documento *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado/Unidade Maracanã*. Neste, a falta de articulação pedagógica entre professores da área profissional e do médio também aparece como um motivador.

Uma parte importante da contribuição teórica e conceitual presente nos referenciais pedagógicos é que a categoria “trabalho” aparece em seu sentido ontológico, como princípio educativo. O conceito é mencionado no documento como uma condição intrínseca à existência humana, já que todos nós somos seres de trabalho. Nesse sentido, os dois documentos expressam uma nova proposta pedagógica distante do modelo previsto no Decreto n. 2.208/97, a qual, para se efetivar, necessita de uma mudança na concepção historicamente consolidada no Cefet/RJ. De acordo com Brunow (2017, p. 286), “Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica, escolar e de ensino que, para avançar, precisa modificar a concepção de ensino tradicional”.

⁶⁰ Embora, em sua tese, Brunow (2017) indique que foi uma greve de professores, é importante destacar haver sido uma greve de servidores (professores e técnico-administrativos), tendo em vista que esse movimento aproximou as categorias e fortaleceu pautas em comum no Cefet/RJ, naquele momento.

Nos estudos desenvolvidos pela autora, ela observa que a instituição pouco caminhou nessa direção. Os documentos ainda não estabeleceram conexão com a realidade e ainda existe um forte apelo para a formação profissional entre o próprio corpo docente, a fim de atender aos interesses do mercado. No entanto, apesar da dificuldade apresentada, esses referenciais tiveram uma importância que ultrapassou os limites do *campus* Maracanã e serviram de subsídio para a implantação de EMI em outros *campi*, como, por exemplo, o *campus* Maria da Graça.

Em nossa interpretação, os elementos estruturantes para a constituição do EMI no Cefet/RJ podem ser postos em três eixos principais: a evasão e a elevada carga horária a que os estudantes estavam submetidos como motivadores; o caráter desarticulado do planejamento da proposta ao não conseguir estabelecer um diálogo efetivo entre a formação propedêutica e a formação profissional; e a influência externa na dinâmica interna (a greve de 2012 e a expansão da RFEPTC como manifestações históricas dos elementos dinâmicos).

Essa interpretação põe em relevo as situações que podem ser predominantes nos demais *campi*, para além do *campus*-sede. O principal elemento, na nossa avaliação, foi a influência externa na dinâmica interna, uma vez que, com exceção do *campus* Nova Iguaçu e do próprio *campus*-sede-Maracanã, os demais *campi* foram criados no bojo da expansão da RFEPTC. A greve de 2012 foi, além do mais, uma facilitadora para estreitar as relações entre os servidores dos *campi*. E é desse ângulo que iniciamos nossas reflexões sobre as particularidades da construção do EMI no *campus* Maria da Graça.

2.3 O ensino médio integrado no Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça

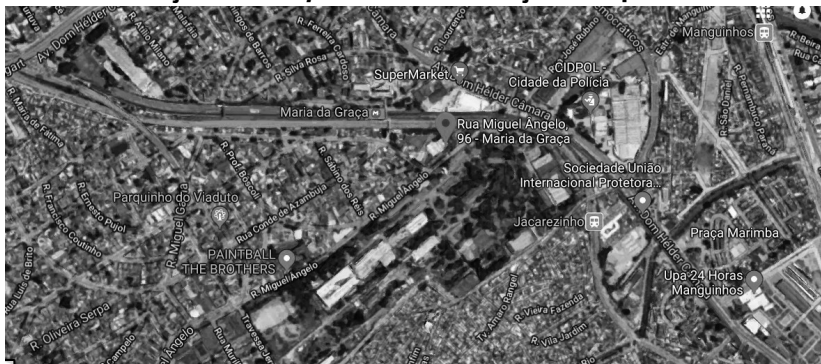
É necessário apresentarmos, antes de tudo, alguns marcos do surgimento do *campus* Maria da Graça que nos dão subsídios para pensar a constituição do EMI no próprio *campus*. O legado dessa constituição histórica e a influência das mudanças ocorridas nacionalmente na educação profissional nos auxiliam a desvelar os elementos próprios dessa formação que passou a ser oferecida no *campus* supracitado a partir de 2014.

Com base em informações institucionais⁶¹, em 1997, o Cefet/RJ assumiu, em comodato, a unidade de produção de material escolar da extinta Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

⁶¹ Sítio virtual oficial da instituição, o Plano Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Político Institucional – PPI.

O prédio da extinta fábrica fica localizado no bairro de Maria da Graça, à Rua Miguel Ângelo, nº 96, Rio de Janeiro.

Figura 2- Localização do *campus* Maria da Graça visto por satélite⁶²



Fonte: Google Earth

A antiga fábrica passou a integrar a infraestrutura do Cefet/RJ em 1999 e, ainda no mesmo ano, foi firmado um convênio entre o Cefet/RJ e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sendo instalado, no *campus* Maria da Graça, o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo⁶³. A Unidade Escolar passou a ocupar parte de um prédio cedido no *campus*. Esse convênio foi realizado num contexto de desativação dos Cursos Pró-Técnicos⁶⁴ no Cefet/RJ. Silveira (2007) afirma que a partir de 1998, com a implantação da reforma do ensino médio e técnico promovida pelo Decreto n. 2.208/97, escolas técnicas e Cefets, em geral, redefiniram ou desativaram os Cursos Pró-Técnicos que vinham desenvolvendo desde o início dos anos

⁶² Podemos observar uma grande área verde e sem construções habitacionais em frente ao *campus* Maria da Graça. Nessa área está localizada uma extinta fábrica da empresa General Elétric - GE. A GE fabricava no local lâmpadas incandescentes, fluorescentes e mistas. O processo industrial compreendia a fabricação de lâmpadas incandescentes e fluorescentes, tubos fluorescentes, bulbos especiais e tubos de quartzo. A fábrica iniciou suas atividades em 1919 e encerrou em 2000. De acordo com relatório de denúncia na Rio+20, o passivo socioambiental deixado na cidade do Rio pela multinacional General Electric - GE refere-se à contaminação do solo e da água, que apresentam contaminantes de diversos tipos, entre eles: Níquel, Cromo, Chumbo, Mercúrio, PCB's (ascarell), além de outros contaminantes que podem solubilizar ou evaporar e podem causar diversos prejuízos à saúde humana. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br>.

⁶³ Para aprofundar como se deu esse convênio, Carlos Artexes Simões realiza, em 2007, um estudo sob o título **JUVENTUDE E EDUCAÇÃO TÉCNICA: A experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**, que narra a história desse convênio que, na avaliação do autor, foi uma importante iniciativa de democratização do acesso à rede federal de ensino.

⁶⁴ De acordo com Artexes (2007), os cursos pró-técnico, implantados a partir da década de 70, na maioria das escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets, têm sua origem no Programa Especial de Bolsas de Estudo do Ministério do Trabalho para propiciar ensino a trabalhadores sindicalizados e seus dependentes, através de convênios com instituições de Ensino Técnico. Na década de 80, o Ministério da Educação estimula todas as Escolas Técnicas Federais e Cefets a assumirem a iniciativa de realizar o curso de modo a preparar jovens com perfil de baixo poder aquisitivo para os cursos técnicos.

de 1990. Em contrapartida, o Cefet/RJ adotou a estratégia de celebrar convênios com outras instituições da rede pública de ensino: Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, através da Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ); Colégio Pedro II (Rede Pública Federal) e Colégio Brigadeiro Newton Braga (Ministério da Aeronáutica).

No ano 2000, foi fundado o Núcleo de Tecnologia Automotiva e iniciou-se o primeiro curso do *campus* - Técnico em Automobilística (Silveira, 2007). No mesmo ano, o colégio estadual começou a funcionar com a oferta do ensino médio, configurando, portanto, a modalidade de articulação, aberta pelo Decreto n. 2.208/97, denominada "concomitância externa"⁶⁵. A seleção para o curso técnico no Cefet/RJ ocorria da seguinte maneira: todos os alunos, oriundos da 8ª série do Ensino Fundamental, após uma análise das médias no decorrer da 1ª série do Ensino Médio, levando em consideração também o número de vagas disponibilizadas pelo Cefet/RJ, eram inscritos a partir da 2ª série do Ensino Médio.

Esse convênio com o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo garantia a inserção de uma parcela bem pequena de estudantes que cursaram o ensino fundamental na rede municipal de ensino, mas era entendida como uma resistência/adaptação ao projeto governamental de redução de ofertas de vagas de ensino médio na rede federal e por isso como uma nova forma de acesso das camadas populares aos cursos técnicos (Simões, 2007).

Dados apresentados por Silveira (2007) evidenciavam que, na época, aproximadamente, 80% dos alunos que ingressavam no Cefet/RJ tinham feito seus estudos do ensino fundamental em escolas particulares. Leva-se em conta, ainda, que os alunos matriculados nos cursos técnicos do Cefet/RJ, por meio dos convênios celebrados com o Colégio Pedro II e Colégio Newton Braga, apresentavam um perfil socioeconômico que se aproximava do dos concursados.

Ainda que o projeto de revitalização do espaço fabril tenha sido iniciado no ano 2000, a inauguração ocorreu somente em 9 de junho de 2006, ano em que o *campus* Maria da Graça foi transformado em Unidade de Ensino Descentralizada (UnED). No planejamento de abertura de novos cursos, havia a proposta de ampliação para a oferta dos cursos de Segurança do Trabalho e Automação Industrial.

A partir de então, outros convênios e programas de formação também foram realizados, a exemplo do Projeto Escola de Fábrica, realizado em

⁶⁵ Conforme previa o Art. 5º do decreto n. 2.208/97: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este".

parceria com a Eletrobrás, do Projeto AdolescenTI, junto à Petrobras, e do Programa Educação de Jovens e Adultos- PROEJA⁶⁶.

Essa transformação em UnED ocorreu no bojo do reordenamento da educação profissional e tecnológica do país, processo que se iniciou em 2005 e culminou em 2008 com a promulgação da Lei n. 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Poderíamos afirmar que a inauguração desse *campus* não segue a política da interiorização da rede federal, tendo em vista que fica a 8 quilômetros do *campus*-sede Maracanã, o que poderia ser entendido como ausência de demanda de novo *campus* na localidade.

No entanto, além dessa peculiaridade de ter um convênio com uma escola estadual que já funciona dentro do mesmo espaço, o *campus* está localizado em uma região com os piores índices de desenvolvimento humano (IDH) do estado do Rio de Janeiro. Localizadas entre os bairros de Jacarezinho e Manguinhos, as duas comunidades, em 2010, possuíam uma população de 74.449 habitantes e apresentaram, no ano 2000, o IDHM de 0,726 e 0,731, respectivamente, o que pode, potencialmente, representar uma demanda por expansão desse *campus*. Além disso, conta com serviço de linhas de ônibus, uma estação da linha 2 do metrô que se localiza próximo à entrada lateral da escola, facilitando o acesso dos que chegam de bairros ou municípios vizinhos.

O convênio com o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo durou até 2012, diante da possibilidade de o Cefet/RJ passar a ofertar o Ensino Médio Integrado. O Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, após quase quinze anos, passou de uma relação de convênio para uma relação de cessão de espaço.

Uma vez que não havia mais a oferta de cursos na modalidade de concomitância externa, a partir de 2013, o convênio com a Secretaria de

⁶⁶ O projeto Escola de Fábrica foi uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que pretendia possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas. Projeto AdolescenTI: Projeto desenvolvido pelo CEFET-RJ, Tecnologia de Informática da PETROBRAS e UNISYS, visando à inclusão digital e oferecido aos alunos do município, aos adultos da 3ª idade e funcionários. *FAT / CEFET – PLANSEC. E o Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.*

Educação do estado do Rio de Janeiro não foi mais assinado⁶⁷. Atualmente, essa relação de cessão vem sendo mantida, com uma contrapartida: a oferta de alimentação aos estudantes do Cefet/RJ. O Colégio Estadual Professor Horácio Macedo conta com um refeitório que oferece alimentação tanto para os estudantes da rede estadual como aos estudantes do Cefet/RJ. Contamos com avaliação da pedagoga, atuante na instituição, na época do levantamento de dados, que acompanhou o processo e a sua repercussão:

A partir do início dos cursos integrados no Cefet/RJ-Maria da Graça, já houve uma série de mudanças, inclusive, a própria gestão do Horácio de Macedo (HM) mudou. Os espaços utilizados por essa escola estadual aqui no Cefet/RJ-Maria da Graça vêm sendo reduzidos. O HM já disponibilizou uma série de salas de aulas e salas administrativas para o Cefet/RJ-Maria da Graça, nesse discurso que o Cefet/RJ precisa desses espaços para expandir... (Entrevista oral concedida por Camila Avelino. Pedagoga do Cefet/RJ -*campus* Maria da Graça, realizada em 25/07/2018).

Tendo como referência as experiências já iniciadas nos *campi* Maracanã e Nova Iguaçu, em 2013, o *campus* Maria da Graça iniciou o seu Plano de Ação de implantação do ensino médio integrado. A diferença entre a constituição do EMI no *campus* Maria da Graça e as experiências já iniciadas no Cefet/RJ pode parecer sutil e destituída de importância, no entanto revela as particularidades históricas desse *campus* que influenciam diretamente na formação oferecida e no público atendido.

Para adentrarmos nessa singularidade, iremos apontar alguns aspectos dessa constituição do EMI no *campus*⁶⁸. Os dados utilizados foram coletados em documentos institucionais (resoluções, planos, projetos, entre outros) e, sobretudo, naqueles encontrados e consultados na Seção de Articulação Pedagógica – SAPED, onde existe um acervo construído pela equipe no

⁶⁷ A luta por espaço próprio ainda está na pauta de reivindicação estudantil. Em 17 de setembro de 2016, ocorreu uma reunião entre professores, ex-alunos e estudantes para falarem da situação do Colégio. Identificaram a necessidade de criar uma associação de ex-alunos. A principal luta é garantir o espaço próprio para o Colégio, que hoje funciona dentro do Cefet/RJ-*campus* Maria da Graça, mesmo tendo espaço próprio em Bonsucesso. O problema é que o governo do Estado não reforma o local próprio do Colégio e enquanto isso os estudantes e trabalhadores permanecem na estrutura do Cefet e lutam para garantir o próprio colégio. Disponível em: <http://www.aerjnaluta.ato.br/2016/09/estudantes-do-horacio-macedo-se.html>. Acesso em: 21 dez. 2018.

⁶⁸ Os artigos 36-A, 36-B e 36-C, da Seção IV-A, da Educação Profissionalizante Técnica de Nível Médio, da Lei n. 9394/96, apresentam a formatação da política educacional presente no Cefet/RJ-*campus* Maria da Graça.

período de 2011 a 2014⁶⁹, um material substancial para fazermos nossas análises. Além disso, realizamos entrevista com a única pedagoga atuante no *campus*, no momento de realização desta investigação, que participou desse processo de construção.

Devemos destacar, primeiramente, que a configuração dos cursos na modalidade concomitância externa se apresentava, naquele momento, com diversos desafios, e o ensino médio integrado aparecia como um horizonte para superá-los. Dentre as principais questões, podemos destacar: intensa carga horária para os estudantes que tinham que cursar o ensino médio e o curso técnico em escolas distintas; despesas relativas a transporte, alimentação, uniforme e materiais, distância da residência; e dissociação dos conhecimentos trabalhados em ambas as formações. Todos esses fatores favoreciam a evasão escolar e o desinteresse dos jovens pela escola⁷⁰. Como consequência, existia nos cursos técnicos de concomitância externa um número elevado de reprovações e “jubilamentos”⁷¹ que dificultavam e impediam a continuidade da trajetória escolar.

A criação dos cursos integrados no *campus* Maria da Graça foi regulamentada pela Resolução Cefet/RJ n. 04/2014, de 21 de março de 2014, que estabeleceu o início dos cursos Técnicos de Automação Industrial, Segurança do Trabalho e Manutenção Automotiva Integrados ao Ensino Médio. No entanto, o processo de transformação desses cursos, que anteriormente eram oferecidos somente na modalidade de concomitância externa, teve início em 2012, como parte do processo nacional de implementação do EMI por meio da rede federal e também das mudanças específicas em sua particularidade histórica.

Podemos observar nesse movimento dois planos heteronômicos de condicionantes “a partir de dentro” e “a partir de fora”. Relatos da pedagoga do *campus* que participou deste processo evidenciam essa relação:

Em 2012, até em função das políticas implementadas pelo Ministério da Educação (ao longo da constituição do próprio Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), a partir desse processo de constituição da rede federal de educação,

⁶⁹ A Seção de Articulação Pedagógica – SAPED – passou por uma alteração constitutiva em 2014, quando tem uma alteração na denominação do setor e na sua composição de servidores. Até 2014, chamava-se Setor de Apoio Pedagógico e contou, no período de 2011 a 2014, somente com uma pedagoga e uma Assistente Administrativa. A partir de 2014, amplia-se o quadro com a chegada de uma Assistente Social e, em 2015, passa a contar com um Psicólogo, um Técnico em Assuntos Educacionais e mais um Assistente Administrativo.

⁷⁰ Trechos retirados da apresentação do Projeto Pedagógico dos Cursos, realizado em dezembro de 2013.

⁷¹ Era previsto, na regulamentação dos cursos de concomitância externa, o impedimento de renovar a matrícula após duas reprovações consecutivas – o chamado “jubilamento”. Devemos destacar que essa prática ainda existe até hoje em todas as modalidades e níveis de ensino da instituição.

do lançamento do PDE, em 2007, da proposta ensino médio integrado a partir de vários condicionantes, as instituições públicas de ensino também receberam essas orientações (para implantação do EMI). A própria questão dos Cefets, que foram transformados em institutos federais, teve influência. Então, havia aí, com grande força, a defesa pela implementação, na própria rede federal, por uma proposição do currículo integrado. Dentro disso, o Cefet não poderia se esquivar e, sem dúvida, deixar de fazer uma discussão interna com relação a essa implementação do Ensino Médio Integrado, até mesmo tendo em vista os índices de evasão⁷².

Outro ponto relevante nessa análise foi a greve das instituições federais de ensino, ocorrida em 2012, que atingiu mais de 90% das instituições federais⁷³. Essa greve contou com a participação dos servidores do Cefet/RJ e trouxe significativas mudanças não só no contexto mais geral das conquistas trabalhistas mas também na relação entre os trabalhadores do próprio Cefet/RJ. O movimento grevista tanto possibilitou o aumento de quadros de servidores (professores e técnico-administrativos em educação - TAEs) como oportunizou ainda o contato entre as diversas instituições e os servidores da própria instituição:

Em 2012, com esse movimento paredista, a gente teve uma das que eu entendo que foi uma das conquistas dessa greve: a possibilidade de integrar profissionais, servidores docentes, técnicos e também estudantes. E aí, eu tive a oportunidade de ter acesso a essas informações relacionadas à discussão de implementação do currículo integrado em Nova Iguaçu e no Maracanã, que foram as primeiras unidades que começaram esse processo de discussão, inclusive foi solicitado ao comitê de ética que essa discussão fosse continuada durante essa greve (que durou em torno de 91, quase 100 dias no Cefet/RJ). Durante esse movimento paredista, após a autorização desse comitê de ética, as discussões continuaram. (...) ⁷⁴.

⁷² Entrevista oral concedida por Camila Avelino, Pedagoga do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça, realizada em 25 jul. 2018.

⁷³ "Quase ao final do mês de junho (23) de 2012, com pouco mais de um mês após a deflagração da greve nacional, o movimento conseguiu se expandir vigorosamente por todo o país. Em pouco tempo, a greve passou a se alastrar para todos os setores da educação superior federal, mobilizando docentes, acadêmicos e servidores técnico-administrativos das mais de 90% das Universidades e institutos federais do país. Aos poucos, o movimento passava a evidenciar a profundidade da crise estrutural que afeta o sistema federal de ensino superior no Brasil". Leticia Maggi (12 de junho de 2012), disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/greve-de-professores-atinge-95-das-instituicoes-federais>. Acesso em: 20 ago. 2018.

⁷⁴ Entrevista oral concedida por Camila Avelino, Pedagoga do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça, realizada em 25 jul. 2018.

O terceiro ponto a ser destacado é que diferentemente do *campus*-sede Maracanã e do *campus* Nova Iguaçu, o ensino médio integrado no *campus* Maria da Graça teve a sua integração do currículo pensada somente com a participação dos docentes da formação profissional, tendo em vista que o *campus*, até então, não contava com docentes da formação propedêutica. A chegada dos docentes da formação propedêutica ocorreu somente em 2014, para já começar a lecionar nesse mesmo ano:

Aqui em Maria da Graça, até em função da concomitância externa, todos os professores que atuavam nos cursos eram professores de formação técnica. Na verdade, a gente trabalhou de 2011 a 2013, com professores de distintas áreas, como medicina, direito e engenharia. Alguns professores que não possuíam a formação pedagógica e, na verdade, a grande maioria, não possuía e não possui ainda, na unidade Maria da Graça, formação ou complementação pedagógica, ou mesmo, alguma formação *stricto sensu* no campo da educação. Então, você tinha uma característica muito peculiar na unidade de Maria da Graça [...] particularmente, eu não consigo aqui quantificar quantos possuem formação pedagógica ou que dialoguem com o trabalho pedagógico ou que tenham uma formação no campo da educação. Naquele momento, era, efetivamente, um quadro total de professores, exclusivamente, com formação técnica, que atuavam nos cursos de Segurança do Trabalho, Manutenção Automotiva e Automação Industrial. Então, pensar numa educação profissional articulada como Ensino Médio era pensar em condições para viabilizar isso, incluindo, portanto, uma recomposição do quadro de servidores técnico-administrativos, tendo em vista que teria uma ampliação do quantitativo do número de estudantes; pensar numa melhoria, num aprimoramento dos espaços (infraestrutura) e pensar, também, na composição de um quadro docente que atuasse na formação do ensino médio - na formação propedêutica. Bom, isso no cenário de 2012 não era um cenário efetivo concreto⁷⁵.

Em setembro de 2012, foi criada uma comissão para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus*, composta por representantes de todos os setores administrativos, da gerência acadêmica e representantes dos cursos técnicos. Nesse movimento, começou-se também a pensar a construção do EMI.

Uma primeira possibilidade avaliada foi a de promover a integração do ensino médio com a área técnica, aproveitando a formação do ensino

⁷⁵ Entrevista oral concedida por Camila Avelino, Pedagoga do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça, realizada em 25 jul. 2018.

médio já oferecida pelo Colégio Estadual Professor Horácio Macedo. Tal proposta de integrar as redes estadual e federal surgiu já em meio a várias críticas. Podemos listar algumas descritas no documento *Mapeamento das Críticas ao projeto de Ensino Integrado Articulado à rede Estadual (2012)*: apresentarem políticas diferenciadas às categorias de docentes e técnico-administrativos, ou seja, cargas horárias de trabalho diferenciadas (16h/40h DE), plano de cargos e salários diversos, rotatividade dos servidores e quadro reduzido de servidores TAEs no Estado; dificuldade de adequação da carga horária docente para viabilizar encontros pedagógicos, tendo em vista o diálogo permanente para o planejamento didático, a integração curricular e avaliativa; grades curriculares diferenciadas e, conseqüentemente, conteúdos programáticos distintos previstos na rede estadual e federal, incidindo na organização das matrizes curriculares do Ensino Integrado; em situações de greve e paralisações, os encaminhamentos internos junto à comunidade escolar (discentes, docentes e TAEs) podem ser comprometidos devido às conduções diferenciadas nas diferentes redes de ensino; indefinição da subordinação em relação à direção da unidade e à coordenação pedagógica; questões operacionais que dificultam o lançamento de notas das disciplinas; a expectativa de ampliação dos quadros nas duas esferas poderia não contemplar a viabilidade desse projeto; indefinição quanto à expedição do diploma, concurso e responsabilidades de cada rede⁷⁶.

Diante dessas críticas, a possibilidade de fazer a integração do ensino médio com o técnico, estabelecendo também a integração entre as duas redes de ensino (federal e estadual), logo foi abandonada, passando a se desenvolver o plano de integração dentro do próprio Cefet/RJ.

Componentes da comissão do PPP⁷⁷ também ficaram responsáveis por desenvolver o plano de Implantação do EMI⁷⁸. Foram realizadas algumas reuniões, no ano de 2013, com o objetivo de estudar as referências normativas, elaborar as matrizes curriculares, construir os projetos pedagógicos dos

⁷⁶ Essas críticas foram retiradas do documento *Mapeamento das Críticas ao projeto de Ensino Integrado Articulado à rede Estadual*, datado de 2012, arquivado no acervo Ensino Médio Integrado da SAPED.

⁷⁷ A comissão de implantação foi um desdobramento da Comissão do PPP e tiveram destaque a gerência acadêmica, representantes dos cursos técnicos e o setor de apoio pedagógico. Naquele momento, a direção da unidade estava representada pelo prof. Sérgio Melo Teixeira, a gerência acadêmica pelo prof. Adriano Gatto Lemos de Souza e a gerência administrativa pelo servidor administrativo Egberto Velloso de Lima. As coordenações dos cursos técnicos eram representadas por: Coordenação de Manutenção Automotiva – prof. Antonino Pereira da Silva; Coordenação de Automação Industrial – prof. Cristiano Fuschillo; Coordenação de Segurança do Trabalho – prof. Francisco Moysés de C. Neto. Além disso, havia a representação do Setor de Apoio Pedagógico – servidoras Camila Avelino e Ana Carolina Barbosa.

⁷⁸ O documento *Plano de Implantação* encontra-se arquivado no acervo da SAPED.

curso e formular as grades de horários⁷⁹.

Uma das primeiras ações concretas para existência do EMI foi a solicitação de ampliação do corpo docente do Ensino Médio e Técnico, assim como a ampliação do quadro de servidores técnico-administrativos.

Durante o ano de 2013 e 2014, ocorreu a chegada dos docentes das disciplinas propedêuticas e dos novos servidores técnico-administrativos, fruto do compromisso do Ministério do Planejamento em ampliar o quadro de servidores da rede federal de educação, tornando assim a implementação do EMI uma possibilidade concreta para o *campus* Maria da Graça, a partir de 2014. Também, conforme relatos da entrevistada, não podemos desconsiderar as articulações internas para que a demanda por novos servidores fosse atendida:

Fruto também dessa greve, houve um planejamento, um compromisso do Ministério do Planejamento com relação ao quantitativo de servidores que atenderiam a essa nova reconfiguração da rede federal de educação básica, técnica, tecnológica, o que significava dizer que, nos próximos anos, a gente teria concursos para servidores e foi o que ocorreu. Em 2014, teve um concurso com um bom número de vagas para servidores técnico-administrativos em educação no Cefet/RJ e em outras instituições e também, em 2013, ocorreu um grande concurso docente. Com este cenário, em 2013, para Maria da Graça, se tornou uma possibilidade real e concreta de pensar na implementação do ensino médio integrado. E aí, acredito que é importante dizer que houve aqui na unidade uma reunião com a Direção Geral, em que estavam presentes servidores docentes, técnico-administrativos, alguns estudantes inclusive, em que foi conversada e deliberada a importância, e, além da importância, de se pensar num currículo que pudesse articular o ensino médio com a formação técnica, que pudessem ter, portanto, professores que atuassem do Cefet/RJ, e aí obviamente, um concurso. A partir dessa reunião, foi deliberado que seria feito o estudo de viabilidade para iniciar os cursos integrados no ano seguinte. Então, o que eu quero dizer com isso, é que houve uma defesa por esse conjunto de

⁷⁹ Foram utilizados como referências os seguintes dispositivos legais: Documento-base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 e Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012); Organização didática do IFRN - Versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN (2012); Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Cefet/RJ (2010); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Cefet/RJ (2010-2014); Projeto Pedagógico dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrados – Unidade Nova Iguaçu (2012); Referenciais pedagógicos para implementação do Ensino Médio Integrado- Unidade Maracanã (2013); Diretrizes para os cursos de educação profissional técnica de nível médio-integrado - Unidade Maracanã (2012).

trabalhadores em relação ao Ensino Médio Integrado⁸⁰.

Em um primeiro momento, em 2014 tivemos a chegada de dezessete professores, sendo quatorze para as disciplinas do ensino médio. E, no final de 2014, tivemos a chegada de cinco técnico-administrativos (dois administradores, uma nutricionista, uma arquivista e uma assistente social). Podemos observar abaixo o quadro de docentes em 2017 (Tabela 4):

Tabela 4- Composição do quadro de professores do *campus* Maria da Graça

TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	QUANTIDADE
Graduação	40 h com DE*	04
Especialização	40 h com DE	05
Mestrado	40 h com DE	26
	20h	2
Doutorado	40 h com DE	08
TOTAL		45

Fonte: Sítio virtual oficial do Cefet/RJ 81.

*Dedicação Exclusiva.

Em relação ao quadro de servidores técnico-administrativos, contávamos em 2018 com 30 profissionais distribuídos nos seguintes cargos: 1 Arquivista, 1 Assistente social, 1 Psicólogo, 1 Pedagogo, 1 Nutricionista, 1 Técnico em assuntos Educacionais, 2 bibliotecários, 2 técnicos de informática, 4 administradores, 1 assistente de aluno, 7 assistentes em administração, 8 auxiliares em administração.

Em paralelo a esse movimento de composição dos quadros, a comissão do PPP se voltou à construção do EMI. De acordo com os documentos oficiais e relatos coletados, foi possível observar que a comissão PPP, com trabalhos iniciados em 2012, passou por algumas mudanças em função do movimento grevista e da implantação do EMI. Em 2013, a discussão e as ações necessárias para a implementação do EMI ganharam centralidade. A construção do PPP foi retomada em 2014 e, posteriormente, em 2017, não havendo, porém, sido concluído até a data de publicação da obra.

Com diversas limitações, ora de escassez de recursos humanos, ora pela incipiência da proposta, a comissão de implantação, com certo protagonismo

⁸⁰ Entrevista oral concedida por Camila Avelino, Pedagoga do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça, realizada em 25 jul. 218.

⁸¹ Dados Quantitativos – Total de Servidores por Situação Funcional (Fonte: Relatório de Pagamento dos Servidores - atualizado em 12 jul. 2017. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/secao-de-admissao-de-pessoal>.

do setor de apoio pedagógico, tentou provocar algumas reflexões, com base nos referenciais teóricos e normativos, e contribuir na construção de uma proposta de currículo que pudesse ir além de uma “simples” aglutinação da formação profissional e da propedêutica. Um exemplo disso, foi a sugestão do núcleo articulador como componente curricular, inspirada na experiência do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Segundo relatos, essas reuniões contaram também com a participação do professor Carlos Artexes Simões, o qual esteve participando intensamente nas discussões no Maracanã e é considerado, no Cefet/RJ, um dos propulsores do EMI.

Os documentos já existentes na instituição e que também foram norteadores desse processo são: *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã* (2012); os *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* (2013); *Projeto Pedagógico dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado - CEFET-RJ/Unidade Nova Iguaçu* (2012); matrizes curriculares dos *campi* Maracanã e Nova Iguaçu.

Não podemos deixar de evidenciar que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)⁸² foram construídos por docentes da formação técnica, os quais tinham como concepção predominante de educação integrada aquela que era voltada para o mercado de trabalho, o que fica claro ao observarmos as justificativas descritas nos projetos. Entendemos que existe uma ênfase na formação profissional quando a ideia de qualificação aparece associada às competências, aos saberes e aos conhecimentos requeridos pelo sistema produtivo, como se observa nos seguintes trechos extraídos dos PPCs: “(...) a educação profissional para o atendimento às exigências tecnológicas do sistema produtivo” (PPC do curso integrado em Automação Industrial, 2013, p. 26); “(...) vimos surgir um novo ambiente para a promoção de profissionais sintonizados com as necessidades impostas pelo mercado hoje tão globalizado”. (PPC do curso integrado em Manutenção Automotiva, 2013, p. 33); “(...) Observação da evolução da demanda, crescente por profissionais desta área de conhecimento” (PPC do curso integrado em Segurança do Trabalho, 2013, p. 44).

Podemos afirmar, assim, que essa proposta de integração já se inicia “desintegrada”. Com a ausência de docentes da formação propedêutica no planejamento inicial, com a celeridade e a fragilidade em seu planejamento, a possibilidade de se dar início a uma formação compósita e heterogênea é a mais provável. Nesse sentido, Nosella (2015), a partir de estudos realizados, denuncia a não integração ocorrida no cotidiano do chamado Ensino Médio

⁸² Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Automação Industrial, Manutenção Automotiva e Segurança do Trabalho na forma integrada e presencial, Cefet/RJ, Rio de Janeiro, 2013.

Integrado ao Técnico implantado nos últimos anos, prioritariamente nas escolas federais.

Observemos, a seguir, os objetivos e a distribuição da carga horária dos cursos previstos nos Projetos Pedagógicos dos cursos:

Quadro 2- Objetivos dos cursos oferecidos na modalidade integrada

Curso	Objetivos
Automação Industrial	Oferecimento de uma sólida formação técnica de nível médio, a partir de conhecimentos específicos nas áreas de Mecânica, Eletrônica, Informática e Gestão e formação de profissionais capazes de atuar: no planejamento, implementação, otimização e manutenção de linhas de produção automatizadas; na gestão de processos de produção e unidades automatizadas nas indústrias, visando valorizar e qualificar os sistemas locais de produção; na elaboração de projetos de implantação de sistemas de automação industrial (...) De acordo com o projeto pedagógico da instituição, objetiva-se, também, uma formação humanística e integral, para que, além de técnicos, os profissionais sejam cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social.
Manutenção automotiva	Oferecer ao aluno aquisição de conhecimentos gerais e tecnológicos, de habilidades e atitudes que lhe permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na sociedade, possibilitando-lhe que, ao término do curso, o aluno integre-se na força de trabalho desincumbindo as atribuições que são inerentes ao Curso Técnico de Manutenção Automotiva na modalidade integrada.
Segurança do Trabalho	A capacitação do profissional para a sua efetiva participação na implementação, gerenciamento e controle de sistemas de segurança laboral, com o objetivo de atendimento aos interesses da força de trabalho, dos mais variados processos produtivos nas mais diversas organizações, sejam elas públicas ou privadas, na Região do Grande Rio ou em qualquer outra região do território nacional.

Fonte: Projeto Pedagógico dos cursos

Entre os objetivos dos três cursos, somente no curso de Automação Industrial foi possível observar a indicação para uma formação humana e integral, mas em uma referência ao que está previsto nos documentos institucionais, especificamente o Projeto Pedagógico Institucional. O que vai de encontro à justificativa do curso, que expõe de modo claro a necessidade de atender, principalmente, à demanda do mercado:

Um significativo número de pessoas já está atuando nesta área, porém ainda se tem grande necessidade de formação de mão de obra qualificada para atuação na área em questão. (...) O desenho curricular do curso Técnico em Automação Industrial é delineado tomando como referencial o atendimento à expectativa da comunidade, às tendências tecnológicas e à demanda crescente do mercado brasileiro na área de automação (PPC Automação Industrial, 2013, p. 26-27).

Os cursos de Segurança do Trabalho e Automação Industrial são oferecidos no turno matutino e o de Manutenção Automotiva no vespertino. Por não serem integrais, possuem sua carga horária distribuída em quatro anos. O núcleo estruturante é o que possui a maior carga horária, onde concentram-se as disciplinas do ensino propedêutico, conforme previsto na legislação vigente para a educação profissional técnica de nível médio. Ter um peso (quantitativo) maior nas disciplinas da área propedêutica pode ser considerado a possibilidade de oferecer uma formação para além da capacitação voltada para o mercado de trabalho. Uma remodelação dos projetos dos cursos poderia ocorrer com a chegada dos docentes do ensino propedêutico, mas se processaria com a primeira turma já em curso. Além disso, a construção do projeto do EMI envolve vários aspectos, alguns observados no primeiro capítulo, para além da “força de vontade” dos professores que estavam chegando.

Tabela 5- Distribuição da carga horária dos cursos

	Automação Industrial	Manutenção Automotiva	Segurança do Trabalho
Núcleo Estruturante	2625 h	2625 h	2625 h
Núcleo Articulador	175 h	385 h	140 h
Núcleo Tecnológico	1330 h	1365 h	1400 h
Estágio	400 h	400 h	400 h
Total	4530 h	4775 h	4565 h

Fonte: Projeto Pedagógico dos cursos

A partir de 2014, os cursos de concomitância externa encerravam seu ciclo no *campus* Maria da Graça. Não foram abertas novas turmas e apenas os estudantes em fase de conclusão permaneceram, dando início, no mesmo ano, ao novo ciclo dos cursos integrados. No período de 2014 a 2017, o *campus* cumpriu uma trajetória de transição, voltando-se exclusivamente ao currículo do EMI.

O EMI se constituiu de modo rápido e heterogêneo em muitas esferas (conteúdo, avaliação, recuperação, entre outras) e continuou transcorrendo mediante os parâmetros da mesma rígida estrutura da concomitância externa. Não existiu, de fato, um movimento de ruptura com o que já vinha sendo desenvolvido na relação de ensino. Nesse sentido, importa assinalar nesta discussão, que a ausência ou a debilidade de certos pré-requisitos estruturais e funcionais, essenciais para a integração do ensino médio com a formação profissional coloca essa nova modalidade distante das bases politécnicas ou de uma relação integrada. De modo geral, oferecendo uma formação de caráter compósito: que aglutina de modo heterogêneo a formação profissional e propedêutica e conserva internamente a dualidade existente. Só em última instância, o EMI se encaminharia para a mudança, a partir da chegada dos docentes da formação propedêutica. Em consequência, não se estruturou para receber um novo perfil de estudantes, os quais chegaram, a partir de 2014, com diferentes modos de inserção e necessitariam de mecanismos de suporte para sua permanência.

Essas condições não neutralizam o caráter e as possibilidades de um “ensino de qualidade”. Elas apenas afetam o grau de institucionalização do processo e o confinam a oferecer predominantemente formação para o mercado de trabalho. Em nossa interpretação, tais contradições possuem uma “lógica interna”, que é própria da educação no capitalismo dependente e fica evidente na justificativa e nos objetivos das formações oferecidas à classe trabalhadora na modalidade de EMI, apontando sua incapacidade de gerar, por si só, expansão de um ensino integrado sobre bases politécnicas. Essas são as contradições que devem ser levadas em consideração para a análise da primeira turma que ingressou em 2014. Para quem essa formação integrada é oferecida? É o que pretendemos responder nos próximos pontos abordados.

2.4 A política de cotas no Cefet/RJ: a “mobilidade dentro da classe”

Como medida para promover o acesso de estudantes da classe trabalhadora às instituições federais de ensino, a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (conhecida como lei de cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, passou a prever a reserva de vagas para pessoas oriundas do ensino público com renda inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) e pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. O ingresso de estudantes no EMI do Cefet/RJ, desse modo, já se inicia sob a vigência dessa

lei. À possibilidade de acessar o ensino público federal por meio das ações afirmativas vamos aqui chamar “mobilidade dentro da classe”⁸³.

A Lei n. 12.711/2012⁸⁴ é resultado de um longo e tenso processo de disputas sobre quais critérios se apresentariam como mais justos para a inclusão de grupos segregados do espaço acadêmico. Sua tramitação no congresso durou cerca de doze anos. Após essa etapa, chegou-se a uma estrutura que prevê uma reserva de vagas relacionadas à renda, à raça e à origem escolar (escola pública). Em 2016, foi incorporada a reserva para pessoas com deficiências. De acordo com Bastos (2017), a chamada Lei de Cotas:

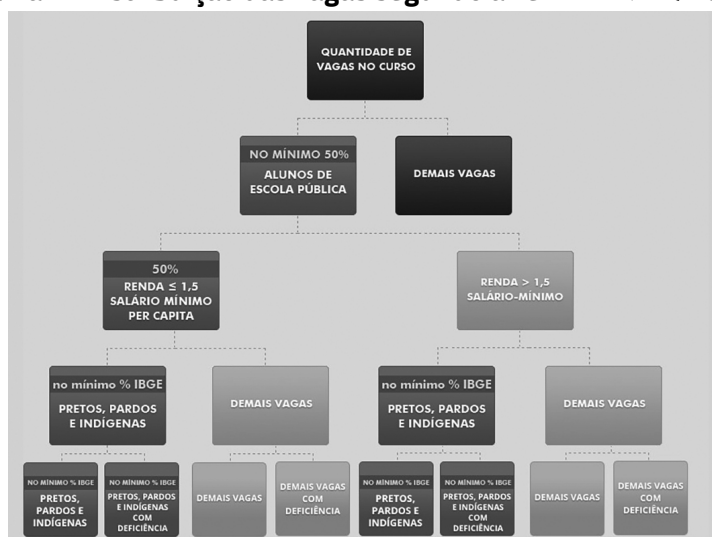
Constitui o modelo brasileiro de intervenção estatal no combate à desigualdade de acesso à educação, uma vez que além de estabelecer um modelo único a ser seguido pelas diferentes instituições federais de ensino superior, também atinge o ensino médio com os Institutos Federais de Educação. Representa, como já mencionado, um marco divisor que caracteriza a política de ação afirmativa, na sua modalidade de cotas, como uma política de Estado e não mais de governo ou provenientes das ações dos conselhos universitários (Bastos, 2017, p. 121).

Podemos observar a seguir o Fluxograma 1, construído pelo Ministério da Educação (MEC), que orienta as instituições federais na distribuição das vagas.

⁸³ Devemos registrar que aqui estamos trabalhando com as categorias formuladas por Florestan (2009), quando expõe o complexo padrão de mercantilização do trabalho no capitalismo dependente, que articula relações entre agentes socioeconômicos que vivem em diferentes idades econômicas (capitalistas ou pré-capitalistas e extracapitalistas). Na formulação de Florestan (2009), é característico desse padrão um elemento funcional gradativo, que colocamos, no capítulo 1, de forma sintética como: *polo positivo extremo* – trabalhador assalariado; *polo negativo extremo* – condenados do sistema; *polo intermediário* – trabalhadores com participação eventual no mercado de trabalho. Segundo o autor, esse padrão de mercantilização do trabalho é específico do capitalismo dependente e dificulta a consciência social de interesses de classes comuns. Quando o trabalho assalariado se converte em uma espécie de privilégio, isso torna distante a possibilidade da classe trabalhadora de, potencialmente, agir como classe, o que induz os assalariados reais ou potenciais a absorver as ilusões de existência social inerente à “condição burguesa”.

⁸⁴ O Projeto de Lei (PL) n. 73 foi protocolado como proposição originária em 1999 pela deputada Nice Lobão (PFL), tendo o próprio Governo Federal apresentado outro PL com o mesmo tema em 2004 (PL n. 3627). Em 2008, chegou a ir para o plenário para ser votado, mas apenas em setembro de 2012 foi aprovado, após a decisão do STF em abril deste mesmo ano pela constitucionalidade do sistema de cotas da UNB. O único veto feito pelo governo federal referia-se ao artigo que tratava da seleção dos candidatos pelo coeficiente de rendimento, a partir das médias das disciplinas cursadas no ensino médio. O veto foi justificado por não se considerar esse critério adequado, uma vez que seus resultados não seriam frutos de um exame padronizado. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-veto-137504-pl.html>. Visualizado em: 24 fev. 2017.

Fluxograma 1- Distribuição das vagas segundo a Lei n. 12.711/2012



Fonte: MEC.

De acordo com a ilustração, o principal critério, que divide os ingressantes em dois grupos, é a origem escolar, seguido da renda familiar. Podemos afirmar, assim, que o critério básico para organizar a política de reserva de vagas é social e não racial. Observamos na divisão dos critérios que, em alguns grupos, ocorre a simultaneidade entre cotas raciais e sociais, como é o caso de jovens negros e pobres. Os critérios adotados para as cotas "sociais" são baseados na renda *per capita* familiar e, para as "raciais", na autodeclaração dos candidatos.

Algumas universidades brasileiras já vinham implementando a modalidade de ação afirmativa que considera a origem escolar, ou seja, visando aos estudantes oriundos de escola pública. Devemos observar, no entanto, que a reserva para o ensino médio oferecido nas instituições federais passou a ser obrigatória somente a partir de 2013. A modalidade de cotas na educação básica faz sentido especialmente para as instituições federais, que ainda utilizam o critério meritocrático para acesso. Contam com concursos públicos para a sua inserção e possuem uma demanda de vagas bem maior do que a oferta. No Cefet/RJ, a política de cotas só começou a ser implementada a partir da Lei n. 12.711/2012, o que fez uma grande diferença, uma vez que o acesso ao Cefet/RJ tinha uma histórica predominância de cerca de 80% de estudantes provenientes da rede privada⁸⁵. Mesmo com a ampliação da rede federal, ainda temos uma relação candidato/vagas elevada nas instituições do Rio de Janeiro (Tabela 6). O Cefet/RJ é a que apresenta maior concorrência.

⁸⁵ Os estudos desenvolvidos por Silveira (2007) e Simões (2007) evidenciam esses índices.

Ao olharmos especificamente para o ensino médio integrado (Tabela 7), essa relação aumenta ainda mais.

Tabela 6- Relação candidato/vaga para o Ensino Técnico de Nível Médio na Rede Federal do Rio de Janeiro/ano 2017

Relação Inscritos/Vagas	Inscritos: 290.563 Vagas: 72.725	
4,00		
Instituição	Técnico	Total Geral
IFF	4,0	6,1
IFRJ	3,3	6,6
CEFET-RJ	11,5	10,2
UFRRJ-CTUR	6,2	7,9
CP II	1,5	3,9

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Tabela 7 - Relação candidato/vaga para o Ensino Técnico de Nível Médio Integrado na Rede Federal do Rio de Janeiro/ano 2017

Relação Inscritos/Vagas	Inscritos: 1.614.884 Vagas: 263.203					
6,14						
Instituição	Técnico	Tecnologia	Licenciatura	Bacharelado	Ensino Médio	Total Geral
IFF	4,0	11,3	12,6	11,7		6,1
IFRJ	3,3	14,6	9,9	19,9		6,6
CEFET-RJ	11,5	14,6	5,3	10,8		10,2
UFRRJ-CTUR	6,2				16,5	7,9
CP II	1,5				5,0	3,9

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Podemos observar também diferenças na relação candidato/vaga no que se refere aos campi do próprio Cefet/RJ (Tabela 8).

Tabela 8 - Relação candidato/vaga para o Ensino Técnico de Nível Médio Integrado no Cefet/RJ - ano 2017 (continua)

Campus	Inscritos	Vagas	Relação candidato/vaga
Maracanã	6.874	512	13,4
Nova Iguaçu	1.412	144	9,8
Itaguaí	461	80	5,7

Tabela 8 - Relação candidato/vaga para o Ensino Técnico de Nível Médio Integrado no Cefet/RJ - ano 2017 (conclusão)

<i>Campus</i>	Inscritos	Vagas	Relação candidato/vaga
Nova Friburgo	211	40	5,2
Maria da Graça	450	90	5
Petrópolis	165	36	4,5
Valença	147	60	2,4

Fonte: Dados do concurso realizado em 2017.

A partir de 2013, temos garantido o acesso de 50% de estudantes oriundos da rede pública de ensino, o que provoca, evidentemente, uma alteração no perfil socioeconômico daqueles que ingressaram. No entanto, é importante registrar que, no campus Maria da Graça, o perfil estudantil sempre foi diferenciado em relação aos demais campi. Já contávamos com a maioria de estudantes oriundos da rede pública de ensino, que o acessavam através do convênio com a Secretaria do Estado. A Lei n. 12.711/2012 permitiu, então, a continuidade dessa democratização no acesso, ampliando a possibilidade do/da estudante de também obter a formação do ensino médio nessa instituição federal.

2.5 Caracterização do perfil do estudante que acessa o ensino médio integrado no *campus* Maria da Graça

É o conhecimento criterioso dos processos sociais e sua vivência pelos indivíduos sociais que poderá alimentar ações inovadoras capazes de propiciar o reconhecimento e o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvo das ações institucionais (Iamamoto, 2006, p. 24).

Consideramos que a escola, no contexto capitalista, abriga as contradições inerentes à própria dinâmica do seu modelo de desenvolvimento. Estudos mostram que a educação, embora seja um direito social, configura-se como uma das áreas que reflete a desigualdade com maior nitidez no cenário brasileiro. Diante disso, esse ponto irá se debruçar sobre o perfil dos estudantes que ingressam na primeira turma do ensino médio integrado do campus Maria da Graça.

Quando comparado a outros *campi* do próprio Cefet/RJ, observamos que o campus Maria da Graça preserva características que particularizam o perfil dos estudantes que se candidatam às vagas. Atualmente, a relação candidato/vaga é relatada pelos estudantes como um fator atrativo para o *campus*, o que pode ser comprovado observando-se a Tabela 7. Além disso, historicamente o *campus* já tinha seus cursos frequentados por estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, tendo em vista o convênio com o Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo. Com a mudança para o ensino médio integrado e o acesso garantido pela lei de cotas, esse perfil diferenciado permanece como característica do *campus*, alterando, porém, o perfil dos demais campi.

Dada sua proximidade com o *campus* Maracanã, o *campus* Maria da Graça acaba sendo uma opção para aqueles que acham pouco provável conseguir aprovação nos cursos do *campus*-sede devido à elevada concorrência. Na nossa interpretação, esse é um movimento estratégico daqueles estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas precárias e não puderam acessar os cursos preparatórios de “referência”. Percebendo a distribuição desigual das oportunidades ainda que dentro da mesma instituição escolar e das diferentes ofertas formativas, esses alunos buscam meios para garantir seu acesso.

Trouxemos aqui a distribuição das vagas previstas no edital de concurso para a primeira turma de Ensino Médio Integrado no *campus* Maria da Graça, em 2014. Naquele ano, foram iniciados três cursos (Automação Industrial, Manutenção Automotiva e Segurança do Trabalho), que ofereceram um total de 120 vagas distribuídas conforme o Quadro 3.

Quadro 3- Distribuição de vagas do Ensino Médio Integrado - *campus* Maria da Graça - 2014

Grupos	Vagas	Perfil socioeconômico
GRUPO A	60	Candidatos(as) oriundos de escolas da rede privada de ensino.
GRUPO B	12	Candidatos(as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de ensino público, pertencentes a famílias com renda <i>per capita</i> superior a 1,5 (um salário mínimo e meio).
GRUPO C	18	Candidatos(as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de ensino público, pertencentes a famílias com renda <i>per capita</i> superior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.

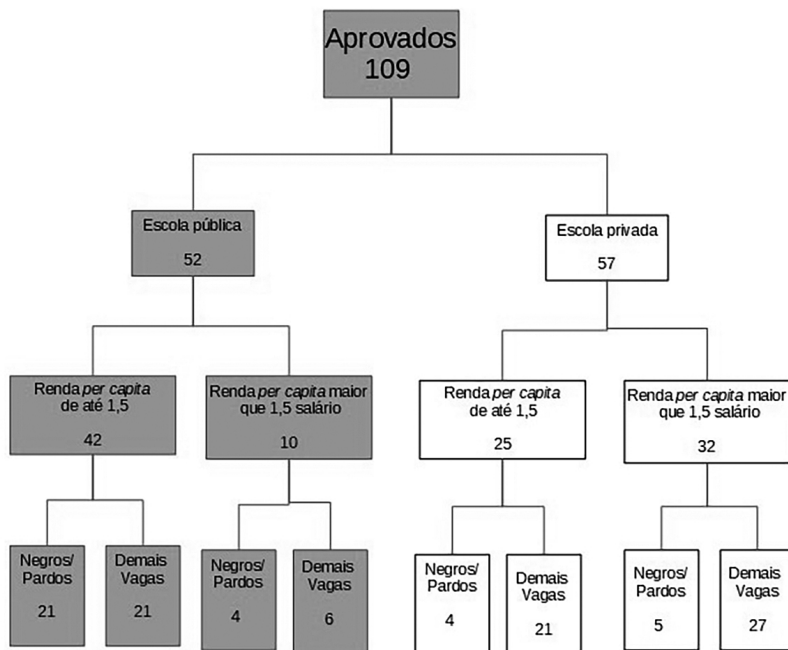
GRUPO D	12	Candidatos(as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de ensino público e pertencentes a famílias com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio).
GRUPO E	18	Candidatos(as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de ensino público, pertencentes a famílias com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

Fonte: Edital de ingresso nos cursos Integrados do Cefet/RJ - ano 2014.

Esse quadro contribui para observação da quantidade de vagas reservadas de acordo com o perfil (distribuição que obedece ao fluxograma orientador do MEC). Foram garantidas 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino público, 30% para negros e 25% para renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Devemos registrar que o mesmo estudante pode reunir condicionantes diferentes, como é o caso do grupo E, que reúne os três condicionantes: jovem negro/pardo, de escola pública e com renda inferior a 1,5 salário mínimo.

Com o intuito de tornar nossas análises mais evidentes, utilizaremos o fluxograma orientador do MEC para expor a relação entre a distribuição e a ocupação das vagas (Fluxograma 2). Destacamos, no lado esquerdo, os estudantes cujo acesso se deu pela reserva de vagas e, no lado direito, os que obtiveram ingresso pela ampla concorrência. Além disso, ressaltamos o perfil dos estudantes que ingressaram pela ampla concorrência. Ainda que o ingresso destes não tenha ocorrido por meio das cotas, por serem oriundos de escolas privadas, suas características socioeconômicas são semelhantes aos grupos que tiveram acesso pela reserva de vagas. Vejamos abaixo:

Fluxograma 2- Distribuição dos estudantes que acessaram a primeira turma de Ensino Médio Integrado - campus Maria da Graça - ano 2014 (total de vagas ocupadas pelas cotas de escola pública, raça e baixa renda)



Fonte: Exatus, Concursos (organizadora do concurso) - Dados do concurso nível técnico Cefet/RJ, 2014.

Constata-se que, do total de 120 vagas ofertadas, somente 109 foram preenchidas pelo concurso. Dois dos estudantes nunca frequentaram nem chegaram a efetivar o cancelamento da matrícula. Um estudante ingressou pela reserva de vagas para filho de servidor⁸⁶. Tivemos, desse modo, um total de 108 estudantes que iniciaram as aulas em 2014. Nota-se, com base nesses dados, primeiramente, que o número de estudantes que ingressou pela reserva de vagas foi inferior ao número daqueles que acessaram pela ampla concorrência. Somente 48% dos estudantes frequentaram o ensino fundamental em escola pública, quantidade um pouco abaixo do previsto na legislação. Isso ocorreu porque alguns que se candidataram à cota destinada a alunos de escola pública cursaram algum ano do ensino fundamental em escola privada (principalmente, o primeiro ano – antiga Classe de Alfabetização

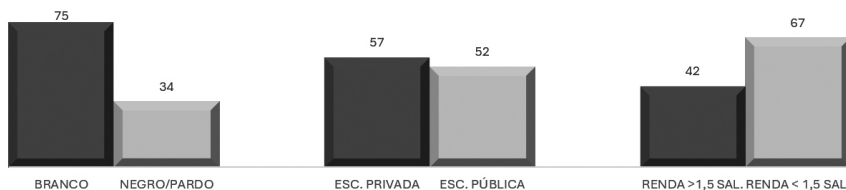
⁸⁶ O Cefet/RJ manteve até o momento de realização da pesquisa processo seletivo a todos os filhos de servidores do CEFET/RJ, em atividade ou aposentados, que apresentem como escolaridade mínima o ensino fundamental completo ou estejam cursando o 9º ano (antiga 8.ª série) desse nível de ensino. Caso, em algum curso, o número de candidatos que o estudante solicitou em primeira opção seja superior à oferta de vagas, será realizado um sorteio para determinar aqueles que terão direito a ocupar as vagas oferecidas.

- CA), o que fez com que fossem eliminados do concurso⁸⁷. Nesse ano de 2014, foram feitas duas reclassificações e aberto um edital para vagas remanescentes que não foram preenchidas. Se, por um lado, tivemos um percentual menor de vagas preenchidas do que aquele disponibilizado para estudantes oriundos do ensino público, por outro lado, tivemos um percentual maior de estudantes com renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Foram 35% dos estudantes que ingressaram, tendo sido disponibilizadas apenas 30% das vagas. Isso ocorre porque o número de inscritos com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita* foi menor do que aqueles que se inscreveram com renda inferior.

Se olharmos para o universo total de estudantes ingressantes, mesmo entre aqueles que não acessaram pela reserva de vagas, encontraremos um número significativo que possui perfil socioeconômico semelhante ao daqueles que acessaram pela reserva de vagas (renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e negros/pardos). Desse modo, para nossas avaliações, a origem escolar será apenas um elemento que compõe o perfil e não o principal critério, como ocorreu para o acesso, conforme previsão da Lei n.12.711/2012.

No Gráfico 4, podemos observar melhor a distribuição de todos os estudantes, de acordo com os três critérios de acesso: origem escolar, cor/raça e renda *per capita* familiar.

Gráfico 4 - Perfil discente campus Maria da Graça – 2014 - por cor/raça/renda (em número absoluto de estudantes)



Fonte: *Exatus*, Concursos - Dados do concurso nível técnico Cefet/RJ, 2014.

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que 68% dos estudantes que ingressaram declararam-se brancos, 52% cursaram o ensino fundamental na rede privada de ensino e 61% declararam renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* familiar. Convém notar que o perfil predominante, nessa primeira turma, é do estudante branco e pobre (parâmetro baseado exclusivamente na renda). Nesse sentido, é inegável a efetividade da política de cotas para acesso de estudantes mais pauperizados da classe trabalhadora às instituições federais de ensino. Outro dado que evidencia a efetividade da Lei de

⁸⁷ Essa é uma crítica ao modelo de concurso estabelecido no Cefet/RJ. O estudante não tem o direito a retornar à lista de espera da ampla concorrência, pois ele é, simplesmente, eliminado do concurso.

cotas para a garantia de acesso por parte do jovem à instituição pública federal é quando fazemos a relação entre a nota de acesso e o perfil dos estudantes. A nota de corte do concurso para as vagas de ampla concorrência foi de 125 pontos e para a reserva de vagas foi de 95. Desse modo podemos afirmar que a reserva de vagas garantiu a inserção de um maior número de jovens, que ficariam em desvantagem nessa corrida meritocrática. Quando observamos o total de estudantes cuja nota de acesso foi superior a 200 pontos, concluímos que somente 9% cursaram o ensino fundamental em instituição pública de ensino. Esse dado reafirma que o fato de o principal critério ser baseado na origem escolar é, sim, uma possibilidade de democratizar o acesso.

O segundo critério, a raça, também ganha destaque. Ainda que um pequeno número de estudantes ingressantes tenham se declarado negros ou pardos, somente dois deles atingiram nota acima de 200 pontos. Dos 21 estudantes que concentraram as três características (negro ou pardo, escola pública e renda inferior a 1,5 salário), a nota mais alta no concurso foi de 180 pontos. Estabelecer essa relação entre as características de classe e a nota de acesso contribui apenas para “desindividualizar” a avaliação do desempenho escolar e observar o recorte social existente no acesso à educação escolarizada dos jovens do Rio de Janeiro.

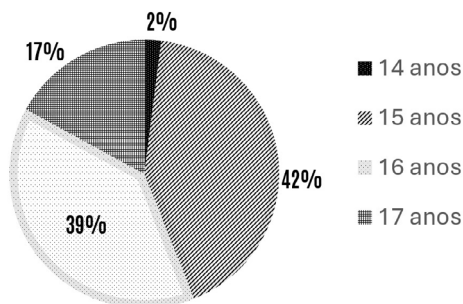
Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸⁸, no final de 2016, demonstraram, entre outros dados, que, apesar de ter havido um crescimento do número de jovens com acesso à educação escolarizada, o aumento é menor no ensino médio. Ainda assim, quando se comparam os dados de escolaridade da população de crianças e jovens brancos e negros, os números apresentados revelam que, tanto no acesso quanto na conclusão das etapas iniciais da escolarização, esse número é consideravelmente menor para as pessoas da raça negra. Na particularidade do *campus* Maria da Graça, essa relação se repete: o acesso de jovens que se declararam negros/pardos é menor (32%) que aqueles que se declararam brancos (68%).

No que se refere à idade de acesso dos jovens no ensino médio, a realidade dos que acessam o ensino médio no Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça faz parte de uma pequena parcela do Rio de Janeiro que consegue concluir o ensino fundamental e iniciar o ensino médio com a idade entre 15 e 16 anos. No Rio de Janeiro, em 2010, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo era de 55,70% e a de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo, de 42,93%. O Gráfico 5 mostra o perfil

⁸⁸ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo>.

da idade de acesso dos jovens no *campus* Maria da Graça.

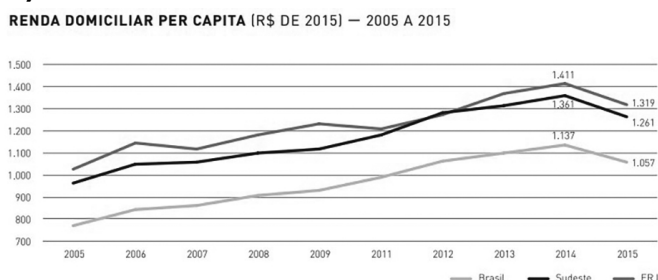
Gráfico 5- Perfil discente *campus* Maria da Graça – 2014 - idade de acesso



Fonte: Sistema de Informações Estudantis SIE, Cefet/RJ, 2014.

Outro dado que deve ser problematizado é em relação à renda. Embora nem todos tenham acessado pela reserva de vagas, mais de 60% dos jovens que ingressaram no *campus* Maria da Graça possuem uma renda *per capita* familiar abaixo de um salário e meio. Em 2014, um salário-mínimo e meio equivalia a R\$1.086,00. Apresentamos uma tabela construída pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS)⁸⁹ com a evolução da renda *per capita* da população do Rio de Janeiro (Gráfico 6). Desse modo, podemos observar que a maioria das famílias dos estudantes que acessaram o *campus* estão consideravelmente abaixo da média estadual e, até mesmo, da renda nacional.

Gráfico 6- Média da renda domiciliar *per capita* - Estado do Rio de Janeiro (R\$ de 2015) - 2005-2015



Fonte: IETS com base na Pnad de 2005 a 2015

Fonte: IETS com base na Pnad de 2005 a 2015.

⁸⁹ O IETS é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que se dedica a produzir e disseminar conhecimento sobre temas sociais e econômicos do Rio de Janeiro e Brasil. Realizam pesquisas e avaliação de políticas públicas, no enfrentamento da pobreza e desigualdade social. Para maiores informações consultar: <https://www.iets.org.br/>

Como já afirmamos anteriormente, o *campus* está localizado entre os bairros de Jacarezinho e Manguinhos, uma região com os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do Rio de Janeiro. No entanto, o que podemos verificar pelo local de moradia da primeira turma do ensino médio integrado, que ingressou em 2014, é que o *campus* atende muito pouco à população do entorno, principalmente a dessas comunidades. Em 2014, só tivemos o ingresso de dois estudantes moradores dessas áreas: um do Jacarezinho e um de Manguinhos. Pelo fato de os estudantes residirem em bairros próximos do metrô, a facilidade de transporte parece ter sido, sim, um facilitador.

Organizamos os locais de moradia dos estudantes, distribuindo os bairros em sete regiões. A zona norte, por sua vez, foi dividida em quatro regiões, que concentravam os bairros próximos (Quadro 4).

Quadro 4- Moradia dos estudantes distribuídas por regiões do município do Rio de Janeiro - *campus* Maria da Graça/2014

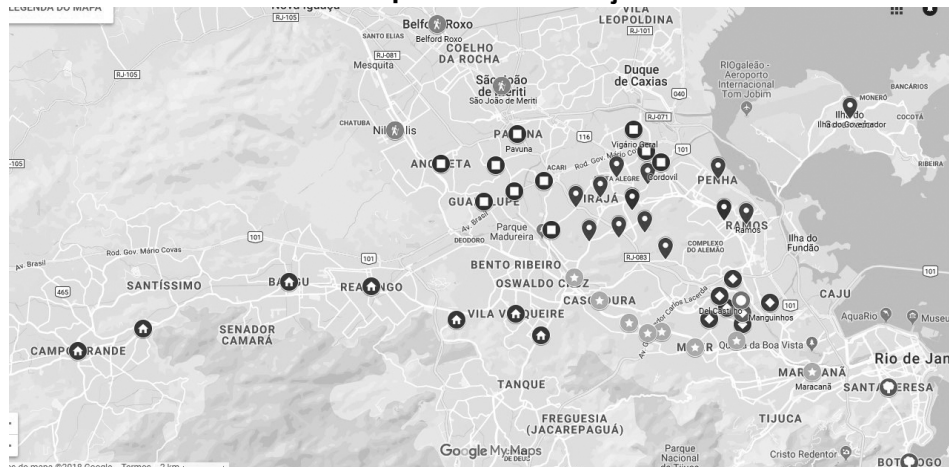
Regiões ilustrativas	Bairros
ZONA NORTE 1 	Maria da Graça, Jacaré, Manguinhos, Cachambi, Del Castilho, Higienópolis
ZONA NORTE 2 	Irajá, Vicente de Carvalho, Braz de Pina, Vista Alegre, Vila da Penha, Vila Kosmos, Penha, Ramos, Colégio, Vaz Lobo, Olaria, Ilha do Governador, Engenho da Rainha
ZONA NORTE 3 	Costa Barros, Guadalupe, Cordovil, Coelho Neto, Rocha Miranda, Pavuna, Anchieta, Parque Anchieta, Vigário Geral, Parada de Lucas, Barros Filho
ZONA NORTE 4 	Méier, Maracanã, Piedade, Madureira, Sampaio, Engenho de Dentro, Encantado, Cascadura
ZONA OESTE 	Realengo, Bangu, Campo Grande, Vila Valqueire, Recreio dos Bandeirantes, Praça Seca, Senador Vasconcelos, Jardim Sulacap
ZONA SUL 	Botafogo, Santa Teresa
BAIXADA FLUMINENSE 	Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis

Fonte: Elaboração própria

A denominada Zona Norte 1 representa os bairros no entorno do *campus* e conta com apenas 8% dos estudantes ingressantes em 2014, o que se manteve nos anos seguintes. Essa nova etapa da vida escolar para esses jovens também significa novas formas de sociabilidade com a cidade. Ao ingressarem no Cefet/RJ irão cotidianamente frequentar outro território

distante de suas casas, uma vez que não frequentarão mais a escola do bairro. Vejamos no mapa abaixo como é evidente esse deslocamento (Figura 3).

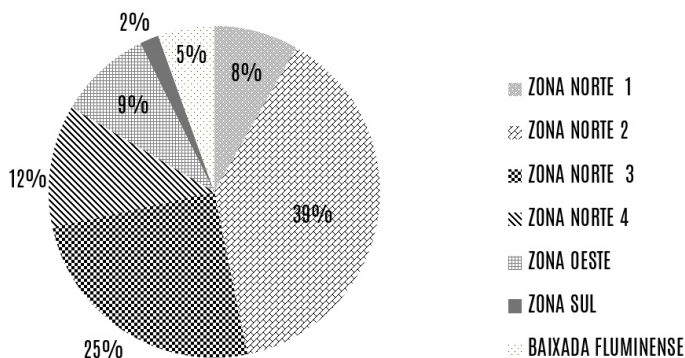
Figura 3- Mapa do município do Rio de Janeiro com a indicação do local de moradia dos estudantes - campus Maria da Graça/2014



Fonte: Elaboração própria

Podemos observar, no Gráfico 6, o percentual de estudantes distribuídos de acordo com o local de moradia. A Zona Norte 2 (Irajá, Vicente de Carvalho, Braz de Pina, Vista Alegre, Vila da Penha, Vila Kosmos, Penha, Ramos, Colégio, Vaz Lobo, Olaria, Ilha do Governador, Engenho da Rainha) concentra 39% dos estudantes que ingressaram em 2014. Nessa região fica localizado o Complexo do Alemão (pior IDH do Rio de Janeiro) e o Complexo da Penha. A Zona Norte 2 e 3 são as regiões com pior infraestrutura urbana e de serviços públicos, além dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro. A violência urbana, que já tomou conta das grandes cidades brasileiras, também é acentuada nessas áreas, que contêm grandes complexos de favelas dominadas por facções que comandam e disputam o tráfico de drogas da região, onde se localizam as moradias precárias e há maior segregação socioterritorial, fazendo com que esses estudantes fiquem expostos a espaços controlados pela criminalidade. Esse aspecto não pode ser desconsiderado no perfil estudantil. Pensar o deslocamento dos estudantes até a escola envolve pensar o acesso ao transporte e a condição de insegurança a que são submetidos.

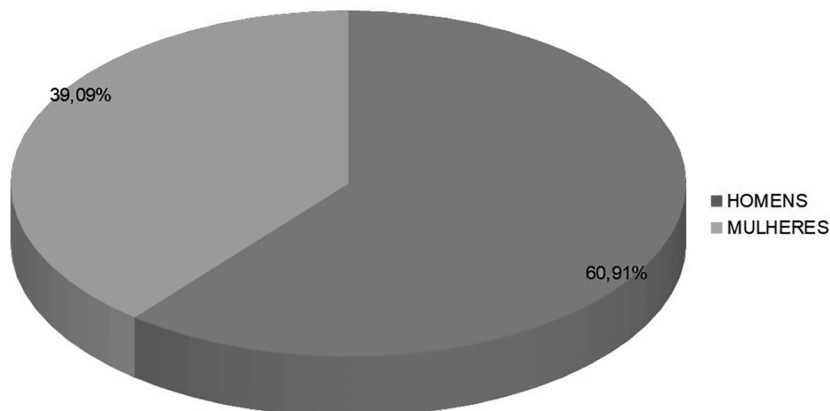
Gráfico 7- Percentual de estudantes por local de moradia - *campus* Maria da Graça/2014



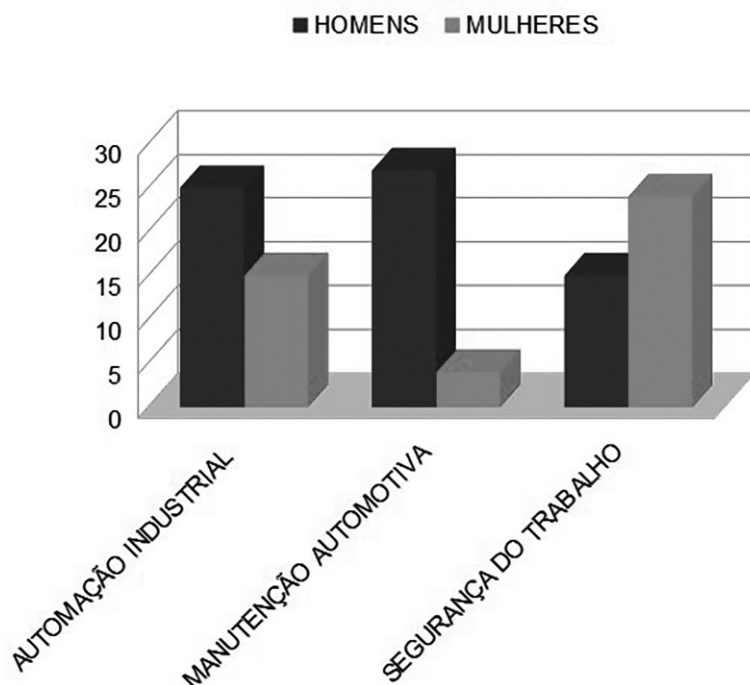
Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2014.

Outra característica comum no levantamento do perfil é a que se refere ao gênero. Nesse aspecto, os cursos de Manutenção Automotiva e Automação Industrial são cursos que, geralmente, atraem o público masculino. Por isso, no percentual geral das turmas, o público masculino é de 60%. No entanto, no curso de Segurança do Trabalho, a presença feminina é maioritária (Gráfico 8).

Gráfico 8- Perfil geral discente por sexo - *campus* Maria da Graça/2014



Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2014.

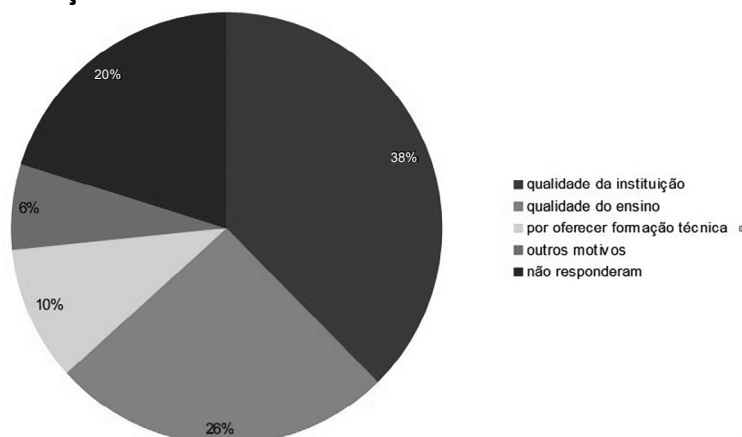
Gráfico 9- Perfil de sexo por curso - *campus* Maria da Graça/2014

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2014.

Um dado que merece destaque em relação ao gênero é que do grupo de estudantes declarados brancos, oriundos do ensino privado e com renda superior a 1,5 salário *per capita* – vinte e sete estudantes –, somente três eram mulheres. Então, nesse grupo, temos presente também o recorte de gênero.

O primeiro levantamento de informações acerca do perfil foi feito a partir de informações prestadas durante a inscrição do concurso. Temos ainda uma outra fonte de referência acerca do perfil estudantil, que consiste em um questionário que é preenchido quando ingressam na instituição. Por ser de preenchimento facultativo, dos 108 que ingressaram, 96 responderam, o que corresponde à grande parte das matrículas (Gráfico 10). Uma das perguntas principais é em relação ao interesse pela instituição. Verifica-se que a maioria é atraída pela qualidade da instituição e do ensino, e não pela possibilidade de adquirir uma formação técnica/profissionalizante.

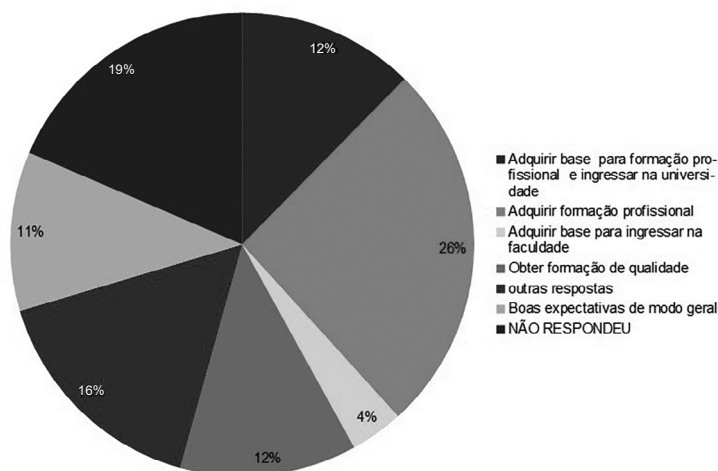
Gráfico 10- Motivo de escolha da instituição - 1ª turma do EMI do *campus* Maria da Graça/2014



Fonte: Banco de dados do questionário diagnóstico, Cefet/RJ, 2014.

No entanto, ao serem questionados quanto às expectativas em relação ao curso, a possibilidade de obtenção da formação profissional se destaca (Gráfico 11). Vinte e seis por cento dos estudantes esperam obter a formação profissional, e doze por cento esperam obter a formação profissional e estarem preparados para ingressar na universidade. Esse dado reafirma que o Cefet/RJ ainda é considerado uma instituição de qualidade e que a profissionalização é uma expectativa desses jovens, ainda que não seja o principal motivador.

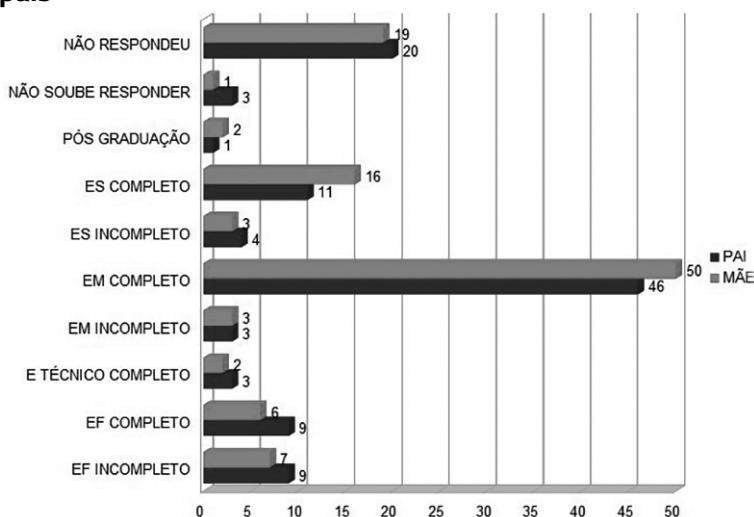
Gráfico 11- Expectativa com o curso - 1ª turma do EMI do *campus* Maria da Graça/2014



Fonte: Banco de dados do questionário diagnóstico, Cefet/RJ, 2014.

A busca pela qualidade da formação conjugada a uma formação profissional revela a realidade social na qual esses jovens estão inseridos e a própria inserção de suas famílias no mundo do trabalho. Observamos que a maioria das famílias encerrou seus estudos no ensino médio. Nesse universo, o ensino médio apresenta um caráter finalístico e não intermediário. Aproximadamente 15% dos pais continuaram sua formação em nível superior (Gráfico 12).

Gráfico 12- 1ª turma do EMI do *campus* Maria da Graça/2014 - escolaridade dos pais



Fonte: Banco de dados do questionário diagnóstico, Cefet/RJ, 2014.

Em relação à ocupação dos pais, os estudantes foram questionados sobre qual ter sido a ocupação durante a maior parte da vida (Tabela 9). Desse modo, mesmo aqueles cujos pais estavam desempregados responderam. Mais de 50% das ocupações/profissões declaradas não exigem formação escolarizada de nível médio ou superior. Nesse aspecto, Fernandes (2009) chama atenção de como, nessas circunstâncias, a profissionalização ganha *status* de “privilégio” dentro da própria classe trabalhadora. Assumem a aparência de alternativas “viáveis” para a melhoria das condições de vida, induzindo os assalariados reais ou potenciais a absorver as ilusões de existência social inerentes à “condição burguesa”, ou seja, a profissionalização assume a aparência de solução viável em escala individual para problemas de ordem social competitiva, que não parecem poder ser solucionados em escala coletiva (Fernandes, 2009).

Tabela 9 - Principais ocupações dos pais

Ocupação da mãe			Ocupação do pai		
Do lar	14	12,70%	Autônomo	9	8,18%
vendedora/comércio	7	6,36%	Téc. de nível médio	7	6,36%
Empregada doméstica/ diarista	5	4,5%	Vendedor	6	5,45%
Professora	4	3,6%	Fun. Público	4	3,6%
Téc. de nível médio	4	3,6%	Eletricista	3	2,7%
Manicure	4	3,6%	Conferente	3	2,7%
Cabeleireira	3	2,7%	Engenheiro	3	2,7%
Op. de caixa	3	2,7%	Militar	3	2,7%
Secretária	3	2,7%	Motorista	3	2,7%
Costureira	2	1,8%	Mecânico	2	1,8%
Assistente social	2	1,8%	Porteiro	2	1,8%
Confeiteira	2	1,8%	Professor	2	1,8%
Atendente de telemarketing	2	1,8%	Programador visual	2	1,8%
Contadora	2	1,8%	Serralheiro	2	1,8%
Nutricionista	1	0,9%	Taxista	2	1,8%
Ocupações diversas sem exigência de nível superior	30	27%	Vigilante	2	1,8%
Não respondeu	20	18,18%	Gerente administrativo	2	1,8%
Ocupações diversas sem exigência de nível superior			Outras profissões de nível superior	2	1,8%
Não soube responder			22,70%		
Não respondeu			3,6%		
			17,30%		

Fonte: Banco de dados do questionário diagnóstico, Cefet/RJ, 2014.

A valorização do ensino de qualidade pelos jovens envolve, por um lado, o reconhecimento geral do ensino de baixa qualidade das escolas estaduais e, por outro lado, a possibilidade de mobilidade social através da educação ao ingressarem no Cefet/RJ. Nesse aspecto, concordamos que:

Os próprios jovens trabalhadores reproduzem essa associação entre a oferta educacional e a pobreza, onde a escola aparece

como elo fundamental de soluções aparentes para superar a situação de vida, e que, na verdade, muitas vezes concorrem para mantê-la. Por outro lado, também percebem a importância da educação para o seu desenvolvimento pessoal e projeto de vida. O trabalho é reconhecido como valor ontológico e, ao mesmo tempo, como transitório para estudos superiores, e meio para alcançar objetivos específicos (Simões, 2007, p. 75).

Evidenciamos aqui o modo como se reproduz a “Teoria do Capital Humano” nos anseios da classe trabalhadora, quando se acredita que investimento individual em educação possibilita a mobilidade social e mascara o processo desigual de acesso ao conhecimento. Ao contrário do que defendem os ideólogos da “Teoria do Capital Humano”:

A baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe (Frigotto, 2009, p. 48-9).

Considerando os dados da escolaridade e da inserção no mundo do trabalho dos jovens brasileiros apresentados no primeiro capítulo e os dados da particularidade do *campus* Maria da Graça, torna-se necessário a qualquer proposta do ensino médio, para além do acesso, pensar também a permanência estudantil. A identificação desse perfil de jovens ingressantes no ensino médio e técnico profissionalizante nos apresenta as características de um contexto contemporâneo em que as mudanças societárias, após a implantação da política econômica neoliberal, têm alterado o perfil socioeconômico das famílias brasileiras. Aumentou-se a pobreza de indivíduos e o estímulo à formação técnica qualificada no nível médio de ensino através da regulamentação do Decreto n. 5154/04 e da política expansionista da rede federal de educação profissional tecnológica, como forma “viável” de melhoria das condições de vida.

Conhecer o perfil dos estudantes que ingressam nessa etapa pode ser considerado um primeiro movimento de aproximação com uma realidade que é contraditória e com projetos societários em disputa diante de um cenário em que a situação local está cada vez mais imbricada na dinâmica da mundialização do capital. As metas desse grupo de jovens estudantes que acessa o Cefet/RJ na luta por uma “melhor formação” e por um horizonte de ir mais longe do que as estatísticas permitem não podem se basear somente

em seus desempenhos individuais. No Cefet/RJ, que adotou a política de cotas por força da lei, essa porta de entrada “consentida”⁹⁰ pode tornar-se também a “serventia da casa”⁹¹. A força da lei que os fez acessar não será exercida para a sua permanência. Esses estudantes expressam várias imagens que provêm das contradições da sociedade capitalista e “das ambivalências de atitudes provocadas pelo comportamento e pelas atitudes ambíguas do ‘branco’” (Fernandes, 2009). A mesma postura defensiva de quem se diz isento do preconceito e da discriminação é assertiva também em apontar que o negro e pobre vêm despreparados para cursar o ensino médio tendo, por isso, maior probabilidade de se evadirem, o que vai exigir um movimento de resistência, não só por parte dos estudantes, para a permanência e a conclusão dessa etapa escolar.

Compreender teórica e politicamente esse cenário é uma condição para se pensar em formas e ações de permanência na educação escolarizada.

⁹⁰ A expressão faz alusão ao termo adotado por Florestan Fernandes, ao falar da reforma universitária como “reforma universitária consentida”, indicando o conjunto de reformulações conduzidas pelas classes dominantes brasileiras que não alteram, contudo, o padrão dependente de educação (Florestan, 2009).

⁹¹ Alusão ao dito popular brasileiro: “a porta da rua é a serventia da casa” para expressar a formalidade de uma pessoa que coloca a outra para fora.

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/RJ: A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA “QUESTÃO SOCIAL”

ESTADO NA “QUESTÃO SOCIAL”

ESTUDANTIL DO CEFET/RJ: A INTERVENÇÃO DO

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA

*Gente quer comer
Gente quer ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz
Não, meu nego, não traia nunca
Essa força não
(Caetano Veloso)*

Considerando os diferentes caminhos analíticos para se compreender a permanência estudantil no ensino médio integrado, percorremos aquele que relaciona a permanência escolar aos programas e ações implementadas pela Política de Assistência Estudantil do Cefet/RJ. Essa escolha se dá por dois motivos: primeiro, por ser uma ação institucionalmente constituída para se pensar a permanência estudantil e, segundo, por ser a assistência estudantil concebida como uma política social de enfrentamento das expressões da “questão social” dentro da Rede Federal de Educação.

A partir das reflexões realizadas nos capítulos anteriores, fomos consolidando a concepção de que a política social pública resulta da correlação de forças entre as classes sociais e está articulada a um determinado modelo de Estado. Nessa perspectiva, e levando em conta o recorte temporal estabelecido, faremos, no primeiro tópico, uma digressão acerca das configurações das políticas sociais na contemporaneidade, em específico no período da conjuntura brasileira sob o slogan “neodesenvolvimentista”, para assim entendermos seus rebatimentos no campo educacional e, em particular, no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como forma de olhar para a realidade e descobrir como se comportam as formas concretas da política de assistência estudantil no Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça.

3.1 As políticas sociais na contemporaneidade brasileira

No primeiro capítulo, observamos que, no Brasil, país de capitalismo dependente, as relações políticas são requisitos para a manutenção das estruturas de dominação da classe burguesa e o Estado possui um papel estratégico para o desenvolvimento capitalista, quando as estruturas de poder reforçam as estruturas econômicas, sociais e culturais. Dentro dessa interpretação, pontuamos como o projeto “neodesenvolvimentista”, implementado nos governos do PT (Governo Lula 2003/2011 e Governo Dilma Rousseff 2012/2016), através das estratégias de enfrentamento à pobreza, contribuiu para a manutenção das estruturas de poder e de classes no Brasil. Nesse processo, as políticas sociais, constituídas por meio de programas de transferência de renda, são um exemplo emblemático de política pública implementada para a manutenção do domínio capitalista, sendo o Estado utilizado como instrumento de defesa e suporte para as classes privilegiadas, visando garantir maior estabilidade através de mecanismos de transferências de renda dentro do ambiente de instabilidade das economias dependentes que se prestem a reprimir as contestações das

classes subalternas⁹² (Fernandes, 2008).

Assim, devemos destacar a natureza contraditória que as políticas sociais incorporam na sociedade capitalista. Compreendemos as políticas sociais públicas como respostas dadas pelo Estado para o enfrentamento das expressões da “questão social”⁹³, mas que se constituem como campo de tensões porque trazem em si uma contradição: por um lado expressa os esforços políticos, econômicos e ideológicos para o não reconhecimento da classe trabalhadora como produtora de riqueza social e que dela não se apropria; por outro lado, e ao mesmo tempo, representa as conquistas históricas e a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe (Almeida; Alencar, 2011, p. 66), tornando-se, assim, um campo de disputa de classe. Nessa relação, a imagem política do Estado aparece mistificada como um mediador de conflitos que atende e representa aqueles que necessitam. Essa dinâmica aparentemente contraditória, em que as expressões da “questão

⁹² Ao falar sobre o Estado, Fernandes (2008) destaca a sua instrumentalidade econômica: “Apesar dele ser mais um instrumento econômico de classe que um órgão da ‘vontade nacional’, não é explorado nos limites de programar, financiar e realizar o grande ‘salto capitalista’. Sem dúvida, as polarizações do liberalismo econômico, o receio de que uma programação rigorosa pudesse pôr em segundo plano muitos ‘surto econômicos’ de escasso significado para a integração e o desenvolvimento da economia nacional, a expectativa de que o Estado poderia interferir nos padrões vigentes de distribuição da renda e a pressão negativa dos núcleos hegemônicos externos explicam razoavelmente esse desfecho. Ainda aqui, podemos observar como certos fatores de imobilismo desembocam numa composição que impede a utilização esclarecida e audaz do Estado, mesmo para a realização de uma ‘política de classe’ consistente com a natureza e os móveis do capitalismo. Se a análise anterior for correta, há um hiato nos comportamentos de classe da burguesia das sociedades capitalistas dependentes. Tudo se passa como se o capitalismo fosse aceito segmentalmente, como *forma econômica*, e repudiado como um estilo de vida, isto é, em suas formas *jurídico-políticas e societárias*. Todavia, se adotam as formas econômicas do capitalismo, é impossível evitar que, através delas e por causa delas, subam à tona as formações sociais e as instituições jurídico-políticas que servem de substrato, dão sentido e dinamizam as primeiras. Visto desse ângulo, o subdesenvolvimento é menos um produto direto da economia capitalista, considerada em si mesma, que da falta de conjugação entre mudanças econômicas, sociais e políticas, congelada ou impedida pela classe social que deveria jogar seus interesses econômicos em tal conjugação” (Fernandes, 2008, p. 86-87).

⁹³ Trabalhamos com o conceito de “questão social” como o conjunto de desigualdades engendradas pela sociedade capitalista. Partimos da perspectiva de que, na sociedade capitalista, o seu desenvolvimento comporta tanto a produção de riqueza como a produção de pobreza, como partes do mesmo processo, cuja fundamentação teórica encontra-se na *Lei geral da acumulação capitalista* desenvolvida por Marx: a existência da população supérflua está no âmago da “questão social”. Na realidade brasileira a “questão social” ganha, ainda, os contornos das formas de discriminação, segregação que deita raízes no passado colonial e nas sequelas da escravidão de negros que, ainda hoje, penaliza a população negra. Utilizamos a expressão “questão social” entre aspas para demarcar que se trata de um posicionamento teórico e político sobre o tema, pois o questionamento pela classe trabalhadora ao recrudescimento de suas condições de vida e trabalho é uma “questão”, um “problema” aos sujeitos coletivos que lutam para conservar a institucionalidade burguesa. Nessa direção, Netto (2001) assinala: “As vanguardas trabalhadoras ascenderam, no seu processo de luta, a consciência política de que a “questão social” está necessariamente colada à sociedade burguesa: somente a supressão desta conduz à supressão daquela. A partir daí, o pensamento revolucionário passou a identificar, na própria expressão “questão social”, uma tergiversação conservadora, e a só empregá-la indicando este traço mistificador” (Netto, 2001, p. 44).

social” se tornam objeto de intervenção sistemática do Estado, consolida-se na fase atual do capitalismo, com características que reafirmam a indissociabilidade entre a função econômica e política, distante de uma resolução que chegue à gênese da questão.

É a política social do Estado burguês no capitalismo monopolista (e, como se infere desta argumentação, só é possível pensar-se em política social pública na sociedade burguesa com a emergência do capitalismo monopolista), configurando a sua intervenção contínua, sistemática, estratégica sobre as sequelas da “questão social”, que oferece o mais canônico paradigma dessa indissociabilidade de funções econômicas e políticas que é própria do sistema estatal da sociedade burguesa madura e consolidada (Netto, 1992, p. 26).

Vistas sob esse ângulo, as políticas sociais (previdência social, saúde, educação etc.) tanto apresentam uma funcionalidade de preservação (observada na forma de controle da força de trabalho, mediante regulamentação das relações capitalistas/trabalhadores), quanto resultam, ao mesmo tempo, da reivindicação e da mobilização dos trabalhadores.

No cenário contemporâneo da sociedade brasileira, essa disputa pode ser configurada na tensão existente entre a defesa de dois distintos projetos: um pela garantia dos direitos e outro pela mercantilização das necessidades sociais (Iamamoto, 2001, p. 22). O primeiro, de caráter universal e democrático, requer ações que fortaleçam os sujeitos coletivos. O segundo, de inspiração neoliberal, subordina os direitos sociais à lógica orçamentária (que destina, prioritariamente, altos percentuais de recursos para o pagamento de juros e dívidas públicas). Nesse caso, o dever legal passa a ser submetido à disponibilidade de orçamento. Não precisamos de muitos dados para mostrar que, na realidade brasileira, o projeto de inspiração neoliberal vem garantindo, ao longo das últimas décadas, a sua hegemonia. A resposta do Estado às expressões da “questão social” é constituída de forma fragilizada e seu enfrentamento também se dá por políticas sociais fragmentadas e subordinadas à disponibilidade orçamentária. De acordo com Netto (1992, p. 28), “as sequelas da ‘questão social’ são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, a falta de escolas, a incapacidade física) e assim enfrentadas”. Essa lógica de respostas fragmentadas se intensifica e se difere, por analogia, das políticas

sociais do *Welfare state*⁹⁴, que tinham uma base de acesso universal:

Se as políticas sociais do *welfare state* não mais se constituem para o capital como mediações para a elevação da extração de mais valia e se as lutas de classe não apresentam potencialidade suficiente para questionar a propriedade privada e promover a superação do presente modo de produção, elas devem ser superadas pela redução dos direitos do trabalho – direitos, em grande medida, viabilizados por políticas sociais – e por sua metamorfose em serviços privados (Granemann, 2007, p. 58).

A metamorfose das políticas sociais em serviços privados passa pela incorporação do “substrato individualista da tradição liberal” (Netto, 1992) no caráter público do enfrentamento da “questão social”. Para entendermos melhor essa colocação, podemos dar destaque a dois aspectos contemporâneos da política social brasileira: o “financiamento” do fundo público e a lógica da “monetarização”.

No que diz respeito ao financiamento do fundo público, estudos de Salvador (2012)⁹⁵ confirmam que 2/3 das receitas arrecadas pela União, pelos estados, Distrito Federal e municípios, através do sistema tributário

⁹⁴ Estado de bem-estar social, construído no pós-Segunda Grande Guerra Mundial, que expressou um determinado período do desenvolvimento do modo de produção capitalista e também da organização da força de trabalho que os trabalhadores lograram construir, especialmente entre os anos de 1945 e 1975. Uma bibliografia fundamental para entender esse período é: BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no Capitalismo Tardio*. 6. ed. [São Paulo]: Cortez, 2015.

⁹⁵ Esse estudo foi apresentado por: SALVADOR, Evilásio. Fundo público e o financiamento de políticas sociais no Brasil. *Serviço Social Revista*, Londrina: UEL, v. 14, n. 2, pp. 04–22, jan-jun. 2012. Segundo o autor, o fundo público está presente na reprodução do capital nas seguintes formas: i. como fonte importante para a realização do investimento capitalista. No capitalismo contemporâneo, o fundo público comparece por meio de subsídios, de desonerações tributárias, por incentivos fiscais, por redução da base tributária da renda do capital como base de financiamento integral ou parcial dos meios de produção, que viabilizam a reprodução do capital; ii. como fonte que viabiliza a reprodução da força de trabalho, por meio de salários indiretos, reduzindo o custo do capitalista na sua aquisição; iii. Por meio das funções indiretas do Estado, que no capitalismo atual garante vultosos recursos do orçamento para investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, além dos subsídios e renúncias fiscais para as empresas; iv. No capitalismo contemporâneo, o fundo público é responsável por uma transferência de recursos sob a forma de juros e amortização da dívida pública para o capital financeiro, em especial para as classes dos rentistas (Salvador, 2012). Convidamos a observar também os estudos desenvolvidos por Behring (2010), que explicam que o fundo público é formado pela riqueza produzida pelo trabalho humano. Tal produção e transferência ocorre de duas maneiras: 1) pelo trabalho excedente expropriado pelo capital, advindo da mais-valia e destinado ao fundo público por meio de impostos, contribuições e taxas pagos pelos capitalistas; 2) trabalho necessário transformado em salário e destinado ao fundo público por meio do pagamento de impostos pelo trabalhador. Dessa maneira, o fundo público, na concepção da autora, se forma a partir da riqueza produzida pelo trabalho humano expropriado do trabalhador. Não obstante, os trabalhadores não possuem qualquer garantia do seu retorno nos moldes de políticas e bens públicos para satisfação de suas necessidades, uma vez que tais recursos também são disputados pela burguesia para que sejam instrumentos de aceleração da realização do valor através da abreviação do tempo de reprodução do capital (Behring, 2010).

brasileiro, são compostos por tributos pagos por trabalhadores. Ou seja, são os trabalhadores assalariados os maiores responsáveis pelo financiamento do Estado brasileiro: “O sistema tributário foi edificado para privilegiar a acumulação capitalista e onerar os mais pobres e os trabalhadores assalariados, que efetivamente pagam a ‘conta’” (Salvador, 2012, p. 19). De acordo com a análise do autor, a regressiva carga tributária faz com que a composição do fundo público venha em grande parte dos recursos arrecadados pelo Estado e oriundos de contribuições sociais e impostos que recaem sobre o consumo. No âmbito da Seguridade Social, a quase totalidade dos recursos vêm da classe trabalhadora. Isso demonstra o caráter regressivo da tributação e do fundo público, colocando em questão a defesa de que as políticas sociais brasileiras têm efeito redistributivo.

Nesse contexto, em função da desfavorável correlação de forças, os estudos de Silva (2011) acrescentam que o fundo público se apresenta na atualidade capturado pelo capital portador de juros⁹⁶, que absorve quase metade do orçamento total da União por meio de dívida pública. Para o autor, “o endividamento público tem se tornado um mecanismo de manipulação e controle do Estado de que lança mão a oligarquia burguesa, em meio à correlação de forças presente no cenário contemporâneo a qual se apresenta mais favorável à atenção dos interesses do grande capital” (Silva, 2011, p. 82).

Tendo claro que as políticas públicas não oneram o capitalismo, ao contrário, favorecem a acumulação de capital, a “monetarização” seria outro aspecto da refuncionalidade das políticas sociais na fase monopolista, que atende diretamente à necessidade de reprodução da acumulação capitalista. De acordo com Granemann (2007), esse processo consiste em inserir os trabalhadores no mundo das finanças através das políticas públicas.

A intervenção estatal passa a se diferenciar entre segmentos de trabalhadores: aqueles que podem pagar a sua “proteção social” e aqueles que precisam da intervenção do Estado. Granemann (2007) divide esses grupos dentro dos seguintes propósitos: 1) assistencialismo minimalista e monetarizado para os mais pobres, para os trabalhadores precarizados e para os desempregados; 2) mercantilização da “proteção social” provida pelo mercado para os trabalhadores que podem comprar a “segurança” da aposentadoria, da saúde, da educação, do lazer.

No que se refere às políticas assistenciais, um “ponto de inovação” delas consiste no acesso. As pesquisas e análises enfatizam a insuficiência

⁹⁶ De acordo com Silva (2009), “o desenvolvimento do processo de produção e reprodução capitalista faz com que o dinheiro em si se torne mercadoria. Mas uma mercadoria especial que não pode ser comprada e vendida e por isso, adquire a forma de mercadoria dada em empréstimo. A essa forma, Marx chama capital portador de juros. Esta fração do capital tem a aparência de ser autônoma e de valorizar-se na esfera financeira” (Silva, 2009, p. 174).

de renda e definem, unilateralmente, em parâmetros de renda *per capita* da família, aqueles que poderão acessar os programas⁹⁷ (Castelo, 2012, p. 64). As diversas expressões da “questão social” são reduzidas ao seu aspecto econômico, mais especificamente à renda familiar, e ganha destaque nesse cenário o público-alvo, caracterizando assim o caráter focal das políticas assistenciais e não a cobertura da demanda. A desigualdade social é reduzida ao escalonamento da renda, e os modelos baseados nas ideias de “equidade” surgem como soluções para a promoção de acesso às políticas sociais⁹⁸.

Depois de conquistado o acesso, os serviços transformam-se em benefícios a serem viabilizados pelo recebimento de recursos monetários mantidos pelas “instituições bancário-financeiras”. São formatados em “bolsas” a serem transferidas ao trabalhador por intermédio de instrumentos de crédito financeiro. Vejamos a avaliação desenvolvida por Silva (2009):

A transferência de renda funciona como uma espécie de alavanca para incluir no circuito de consumo dos bens, serviços e direitos existentes na sociedade grupos sociais que estão impedidos dessa participação. Os programas de transferência de renda, ao operarem com o repasse das ditas “bolsas”, promovem a inserção das camadas mais pobres no processo de circulação de mercadorias, ou seja, de realização do valor e garantem a reprodução da acumulação capitalista. As ditas “bolsas” transferem renda de forma monetizada e focalizada e com valores ínfimos para os estratos mais pobres da população e sem qualquer efeito efetivamente redistributivo (Silva, 2009, p. 177).

⁹⁷ Castelo (2012) destaca o processo de difusão de estudos quantitativos da “questão social” e, geralmente atrelados à insuficiência de renda, os ideólogos nacionais do social-liberalismo reverenciam os estudos descritivos da pobreza, retratada pelos índices de distribuição pessoal da renda e definida como falta de certos dotes financeiros (Castelo, 2012, p. 65).

⁹⁸ De acordo com Castelo (2007), o significado, em termos políticos e ideológicos, da integração dos “aspectos sociais” – via conceito de equidade social, herdado da tradição liberal clássica e que aparece nos principais relatórios das agências multilaterais neoliberais – ao debate sobre o desenvolvimento econômico ocorre não como um fim em si mesmo, mas para legitimar ações de técnicos do planejamento econômico, em particular, e dos *policymakers*, em geral. “Os ‘aspectos sociais’, quando figuram em projetos heterodoxos de desenvolvimento, figuram em termos secundários, adjetivos, uma espécie de retórica da consciência moral e ética dos formuladores bem-intencionados de política econômica, que ora propõem intervenções na “questão social” para neutralizar opositores, à direita e à esquerda, ora para pacificar tensões sociais. O reformismo social keynesiano, um dos pilares fundantes do projeto novo desenvolvimentista, assenta-se na tese de que ‘a redistribuição [da renda e da riqueza] representa uma parte secundária em sua filosofia social, e assim mesmo somente como parte do mecanismo da estabilização da macroeconomia, e não como um meio para um objetivo ideal como a igualdade’ (Skidelsky, 1999, p. 59). Em última instância, trata-se de lutar pela manutenção da ordem econômica e da coesão social, e não de transformações estruturais visando à superação do modo de produção capitalista, eternizado e naturalizado como o sistema social por excelência da natureza do *homo economicus*” (Castelo, 2007, p. 8).

Temos como exemplo e objeto de aprofundamento desse capítulo a política de assistência estudantil instituída pelo governo federal no Brasil, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Decreto n. 7234/2010). Seguindo a mesma lógica da política de assistência social, de forma predominante, ela se constitui em repasse financeiro aos estudantes através das instituições financeiras. Os estudantes recebem mensalmente um valor pecuniário e tem o poder de decidir com o que usar e como usar o recurso. Segundo Granemann (2007, p. 65), “o exemplo emblemático da ‘cidadania financeirizada’ é o do acesso ao dinheiro-plástico, como são chamados os cartões bancários e de crédito”.

Essa forma de implementar a política social passa pelo incremento do setor financeiro e pela lógica da “liberdade do consumo”, quando a própria pessoa decide o que vai consumir com o recurso disponibilizado. De acordo com Granemann (2007), essa possibilidade de estender a lógica financeira para as políticas sociais operadas pelo Estado leva os trabalhadores a conformarem uma sociabilidade que agrega elementos da lógica das finanças para a totalidade da vida social. Os sistemas de proteção social e dos direitos do trabalho passam a ser validados pela esfera da monetarização da vida.

Como observamos no primeiro capítulo, esse discurso de associar crescimento econômico com desenvolvimento social ganha destaque no projeto intitulado “neodesenvolvimentista”. Devemos recordar que, nesse projeto, a educação tem um papel estratégico, diferentemente dos governos anteriores. Nos anos 90, no contexto do neoliberalismo, as discussões sobre desenvolvimento econômico e social pautavam as reformas estruturais da economia passando, principalmente, pela reforma do Estado, com as privatizações dos serviços públicos e a focalização dos programas sociais. Nesse contexto, o “neodesenvolvimentismo” é apresentado por seus ideólogos como uma Terceira Via⁹⁹ na implementação de reformas que os governos “neoliberais ortodoxos” não tinham mais sustentação política para fazer. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) teve um importante papel na construção de uma retórica de defesa de que não existe conflito entre dinamismo econômico e igualdade social. E, para que haja equilíbrio nessa relação, dependemos da capacidade interventiva do Estado:

Invoca-se, pois, o papel do Estado para dinamizar o setor produtivo e para cumprir as funções de provisão de bens públicos

⁹⁹ “O objetivo dos novos-desenvolvimentistas nos parece claro: entrar, como uma espécie de Terceira Via, na disputa pela hegemonia ideopolítica para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento alternativa aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores arcaicos da esquerda e partidários do socialismo, quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo” (Castelo, 2009, p. 74).

e de proteção social de caráter universalista e redistributiva. Os argumentos da Comissão vão desde a necessidade de construir pactos sociais para responder os desafios do desenvolvimento até o posicionamento de conferir a centralidade, na vida social à solidariedade social (Mota, Amaral e Peruzzo, 2012, p. 157).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial incorpora em sua agenda, além das proposições econômicas, elementos de natureza política e social. Um dos grandes propulsores da tese do crescimento econômico com desenvolvimento social foi o economista Amartya Sen. Para o autor, só a economia de livre mercado tem a possibilidade de oferecer as oportunidades sociais para permitir a construção do que ele chama de desenvolvimento com liberdade. A solução para o grande problema da desigualdade social estaria na possibilidade de equilibrar as ações do governo com o livre desenvolvimento do mercado. Para Sen (2015, p. 43), “políticas que restringem oportunidades de mercado podem ter o efeito de restringir a expansão de liberdades substantivas que teriam sido geradas pelo sistema de mercado, principalmente por meio da prosperidade econômica geral”.

Na nossa interpretação, o objetivo do autor é transferir a atenção do baixo nível de renda para a privação das capacidades básicas, pois “tentamos demonstrar que a privação das capacidades é mais importante como critério de desvantagem do que o baixo nível de renda, pois a renda é apenas instrumentalmente importante e seu valor derivado depende de muitas circunstâncias sociais e econômicas” (Sen, 2015, p. 175). Esse argumento das oportunidades é sustentado pelos “neodesenvolvimentistas”, já que, na compreensão de seus idealizadores, o consenso neoliberal não conseguiu resolver questões centrais que afetam a humanidade:

Políticas sociais — como políticas de renda mínima — implementadas em um contexto de crescimento baixo podem se revelar limitadíssimas, ou seja, incapazes de garantir uma maior igualdade porque transformam os seus beneficiários em dependentes de “migalhas” em um contexto em que oportunidades de melhora efetiva de renda inexistem porque oportunidades de trabalho estão restritas. Tais políticas implementadas em economias estagnadas são soluções emergenciais necessárias, mas estão longe de ser soluções permanentes. Há talvez um risco mais grave, podem se transformar em meras políticas assistencialistas, com todos os riscos políticos inerentes a estes processos. Por fim, programas de qualificação e capacitação de mão de obra são fundamentais no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, mas não se deve ignorar os problemas do lado da demanda por trabalho, que depende, por sua vez, crucialmente

da demanda efetiva da economia: políticas ativas de emprego só podem cumprir plenamente as funções para as quais foram concebidas quando existe demanda pelas atividades que promovem (Siscu, 2007, p. 523).

Com essa afirmação podemos observar claramente o papel estratégico da política educacional no projeto dos “neodesenvolvimentistas”. A inclusão de segmentos da população com baixíssimos rendimentos na formação profissional e a disponibilização de um rendimento mensal para garantir a sua permanência ganham o sentido de minimizar as assimetrias das desigualdades. Esse processo nos leva a compreender a conjugação do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica e o Programa Nacional de Assistência Estudantil como uma forma de conciliar a formação profissional com a “distribuição de renda”.

No entanto, o próprio desenrolar da história e os dados da realidade mostram os sérios limites à implementação desse projeto. Pelo que viemos construindo até aqui, somos levados a asseverar a impossível conciliação entre crescimento econômico e desenvolvimento social. Dentro da lógica do capitalismo, valorização do capital e equidade social são pares inconciliáveis. Como prova disso, podemos observar que os governos de países dependentes dão ênfase maior aos programas de transferência de renda sem a “construção das oportunidades”. Temos, a partir dos anos 2000, uma ampliação dos programas de transferência de renda em quase todos os países da América Latina. Estudos realizados em 2017 indicam que esses programas estão presentes em 20 países da América Latina e Caribe e cobrem mais de 120 milhões de pessoas, o que equivale a 20% da população da região, a um custo que gira em torno de 0,4% do produto interno bruto (PIB) regional¹⁰⁰.

De acordo como Mota, Amaral e Peruzzo (2012), o que o cenário continental mostra é a expansão de políticas de exceção, de ingressos, em substituição ao trabalho em detrimento de reformas substanciais que revertam a destruição neoliberal das políticas. Programas de maior amplitude foram o Bolsa Família (Brasil), o Bono de Desarrollo Humano (Equador) e Oportunidades (México). Esses programas apostam essencialmente no composto ideológico dos governos de esquerda e centro-esquerda. Logo, “tais governos trabalham no campo da governabilidade e da legitimação das escolhas menos deletérias às populações e de acordo com as programáticas que defenderam nas suas eleições” (Mota; Amaral; Peruzzo, 2012, p. 162).

¹⁰⁰Programas de Transferência de Renda com Condicionalidades: Brasil e México em perspectiva comparada. Conditional Cash Transfer Programs: Brazil and Mexico in a comparative perspective. Verena Duarte de Moraes, Rachel Guimarães Vieira Pitthan, Cristiani Vieira Machado. *In: Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, p. 364-381, abr.-jun. 2018.

Embora essas políticas de transferência de renda aumentem o consumo das famílias, elas não alteram as estruturas da desigualdade e, além disso, aumentam as taxas de endividamento dessas famílias, conforme os dados de pesquisa realizada nacionalmente¹⁰¹, colocando os trabalhadores no circuito da “financeirização” e na lógica da “monetarização”.

A pobreza instituída pelo modo de produção capitalista é um fenômeno que somente pode ser explicado pelas relações capital-trabalho. Sob o discurso de que as políticas públicas estatais se tornaram “muito onerosas” para os Estados nacionais, o combate à pobreza é realizado por políticas direcionadas aos mais pobres. O Banco Mundial, um dos principais organismos multilaterais, aborda a questão da pobreza como um fenômeno capaz de ser gerido por políticas compensatórias (Mota; Amaral; Peruzzo, 2012), cuja legitimação perante a classe trabalhadora é assegurada pela existência de um governo marcado por ser oposição às políticas declaradamente neoliberais.

Vê-se, assim, nesse processo, que embora tais governos tenham avançado em políticas compensatórias, o “fetiche do neodesenvolvimentismo” (Mota, Amaral e Peruzzo, 2012, p. 168) não atua no enfrentamento das desigualdades sociais e não comporta crescimento com equidade. Observamos no Capítulo 1 que, nesse período, foi a ascensão das *commodities* que permitiu a implementação de políticas públicas para a melhoria de renda, tendo, porém, seu limite posto pela crise econômica iniciada em 2008. O desenvolvimento do capitalismo não comporta por muito tempo essas fórmulas que aparentemente tentam manter o “equilíbrio” entre a produção e a distribuição de riqueza. A história nos oferece uma gama de propostas reformistas que se sustentaram por pouco tempo nesse movimento voraz de acumulação de riqueza. Para Netto (2007, p. 143), “ainda se está por inventar ou descobrir uma sociedade capitalista em qualquer quadrante e em qualquer período histórico sem o fenômeno social da pobreza como contraparte necessária da riqueza socialmente produzida”.

3.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES

Diante desse pano de fundo construído no ponto anterior, podemos adentrar na especificidade da assistência estudantil constituída na rede

¹⁰¹ O Conselho Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) aponta que a taxa de endividamento das famílias aumentou quando comparados os períodos de 2010 e 2017. Em dezembro de 2017, essa taxa chegou a 62%, em comparação a 2010 que, em cujo período, tínhamos uma taxa de 58%. Sendo que a principal dívida é aquela referente ao cartão de crédito: em torno atingindo a taxa de 76%. **Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic)**. Janeiro 2017. Disponível em: <https://portaldocomercio.org.br/sem-categoria/pesquisa-nacional-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-janeiro-2017/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

federal de ensino a partir de 2007, com a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. No momento em que os governos do PT dão continuidade à “contrarreforma” da educação brasileira¹⁰² (Lima, 2011), a permanência e a evasão ganham relevo nas atuações governamentais, e a assistência estudantil alcança *status* de política pública, com legitimidade e legalidade nunca antes vistas na história do país.

Apesar de adentrarmos nesse contexto específico, não podemos deixar de considerar a construção histórica da assistência estudantil no Brasil e o seu reconhecimento como um direito no debate da permanência estudantil e na pauta de reivindicações do movimento estudantil¹⁰³. Nessa direção, a assistência estudantil é concebida como uma modalidade de política social voltada ao enfrentamento das expressões da “questão social” no interior das instituições de ensino. Compartilhamos da interpretação:

As expressões da “questão social” nestas instituições estão associadas ao universo de constrangimentos que os estudantes oriundos da classe trabalhadora se defrontam para permanecer estudando. Tais constrangimentos se expressam pelos numerosos carecimentos materiais que esses discentes atravessam no seu cotidiano quanto ao transporte, à alimentação, ao material didático e à moradia ou, ainda, nos mecanismos de exclusão operados nessas instituições com base na origem de classe, na trajetória escolar, na identidade étnico-racial, nas relações de gênero e na orientação sexual (Lima, 2017, p. 120).

Partindo desse entendimento, queremos deixar mais uma vez registrada a nossa compreensão de que os fundamentos dessa desigualdade são imanentes à sociedade capitalista. A política de assistência estudantil não resolve a questão social, mas trata de assumir a desigualdade no ambiente escolar e de efetivar-se como uma possibilidade de minimizá-la mediante a garantia da permanência da classe trabalhadora na escola

¹⁰²De acordo com Lima, Prado & Novaes (2011), as mudanças implantadas pelo governo Lula são consideradas a segunda geração de reformas. A contrarreforma da educação, do governo Fernando Henrique Cardoso, foi considerada a primeira geração de reformas. No pacote da contrarreforma, existe um conjunto de medidas legais e institucionais que foram implementadas, destaca: a instituição dos SINAES; a regulamentação da oferta da educação a distância; a institucionalização das parcerias público-privadas; instituição do PROUNI e do REUNI; a consolidação do ENEM, entre outras. “Tais medidas, aparentemente independentes, pois realizadas de forma fatiada, iam compondo o mosaico da contrarreforma” (Lima; Prado; Novaes, 2011, p. 6).

¹⁰³Para uma recuperação histórica da assistência estudantil no Brasil, sugerimos KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

diante de novas configurações da questão social¹⁰⁴. Do ponto de vista de sua formulação analítica, concordamos com Lima (2017) ao afirmar que a política de assistência estudantil assimila a contradição de classes inerente à sociabilidade burguesa e admite o suposto de que a posição desigual e hierárquica vivida pelos trabalhadores constitui-se como um impedimento concreto à sua possibilidade de acessar o direito à educação pública. Nesse sentido, pensar a permanência estudantil implica uma aproximação e apropriação das diversas determinações que compõem a desigualdade social no cenário brasileiro, com vistas à compreensão dos impactos dessas determinações no cotidiano educacional.

Com base na reflexão que fomos construindo no ponto anterior, podemos afirmar que essa, como todas as outras políticas sociais, se constitui como um campo de tensão e disputa de classe. Na perspectiva do direito social, a assistência estudantil diz respeito ao conjunto de ações e programas públicos e estatais voltados à garantia das condições de permanência de cada discente nas unidades públicas de ensino, cujo acesso deve se referenciar pela igualdade de condições. O princípio da igualdade de acesso e permanência é previsto em diferentes normativas, a saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Constituição Federal, 1988).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Lei n. 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente).

¹⁰⁴ Ao contrário do que sustentam alguns ideólogos, não estamos diante de uma “nova” questão social. Entendemos que estamos confrontados com novas expressões da questão social. A “velha” questão social, conotada com o pauperismo, não foi equacionada e, menos ainda, resolvida. E, de fato, temos novas problemáticas, seja pela magnitude que adquiriram situações que antes não eram socialmente reconhecidas como significativas (violência urbana, migrações involuntárias, conflitos étnicos e culturais, opressão/exploração nas relações de gênero etc.), seja pela refuncionalização de velhas práticas sociais agora submetidas à lógica contemporânea da acumulação e da valorização (o trabalho escravo e semiescravo, o tráfico humano, a prostituição, o “turismo sexual”, etc.), seja, enfim, pela emergência de fenômenos que, novos, vinculam-se aos porões da globalização – as consequências da organização do crime em escala planetária (Netto, 2007, p. 156).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Lei 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

O reconhecimento da permanência escolar como um direito constitui caminhos para a classe trabalhadora reivindicar formas para que os estudantes, independentemente do nível de ensino em que estão matriculados, concluam os cursos iniciados. No entanto, isso implica reconhecer que no Brasil grande parte da população vivencia diversas formas de segregação e condições de miséria que limitam o seu percurso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996, prevê, também, a implantação de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para o atendimento ao educando¹⁰⁵. No entanto, a mesma lei prevê a desresponsabilização do Estado com o financiamento da assistência estudantil, conforme consta em seu artigo 71, inciso IV: "Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social" (LDBEN, 1996).

A assistência estudantil, historicamente pauta de reivindicação dos estudantes, ganha corpo no âmbito federal com o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto n. 7234/10), que assimila as características das políticas de combate à pobreza desenvolvidas nesse período. Desenvolveremos nossas reflexões acerca desse marco regulatório, com base no conceito de "assistência estudantil consentida"¹⁰⁶ (Nascimento, 2017). Nosso objetivo é demarcar o momento histórico da assistência estudantil no Brasil, sob vigência desse decreto, e, ao mesmo tempo, apresentar uma crítica ao seu processo de estruturação enquanto política pública, considerada possível somente dentro dos limites dos interesses

¹⁰⁵O art. 4º da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)".

¹⁰⁶De acordo com Nascimento (2017), tal projeto, cuja especificidade é justificada pelas reformulações das bandeiras históricas defendidas pelos sujeitos políticos da educação, foi, pela autora, denominado de *assistência estudantil consentida*, numa clara alusão à categoria de *reforma universitária consentida*, construída por Fernandes (1975). Reflete, pois, o estreitamento das tentativas de estruturação e implementação da assistência estudantil com as diretrizes e objetivos do projeto educacional dominante no contexto de mundialização do capital – o seu espraiamento à educação periférica e dependente, em países como o Brasil (no rastro da mundialização do denominado Espaço Europeu de Ensino Superior/EEES) (Nascimento, 2017, p. 2).

da classe dominante, colocando, por isso, novos desafios à disputa entre diferentes projetos educacionais.

Dentro dessa perspectiva, compartilhamos do entendimento que se operou nos anos 2000, em que tivemos uma fase de expansão e estruturação da assistência estudantil como parte integrante das novas estratégias hegemônicas da classe dominante (e suas representações nas instâncias estatais) na tentativa de consolidar projetos educacionais coerentes com as requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento (dos serviços e das relações sociais), acionadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro (Nascimento, 2017).

A incorporação da assistência estudantil na pauta de ações dos governos do PT se deu quando a “questão social” se torna campo de intervenção governamental sob o slogan “neodesenvolvimentista”, alegando reprovar os excessos provocados pelo ideário neoliberal no seu modelo clássico (Castelo, 2009, 2012; e Mota, 2012). No entanto, a sua funcionalidade instrumental pode ser identificada no modo como a assistência estudantil foi sendo constituída, na sua intrínseca relação com o projeto de “contrarreforma” da educação profissional e tecnológica e da “contrarreforma” universitária¹⁰⁷.

Por outro lado, e como parte do mesmo processo, ao avaliarmos o percurso histórico de consolidação da assistência estudantil no Brasil, não podemos desconsiderar que, nos anos 2000, a assistência estudantil ganha legitimidade e legalidade nunca vistas antes no país. Tal avanço, ao mesmo tempo que expressa a expansão dessas ações no Brasil, contraditoriamente, simboliza a vinculação da assistência estudantil às propostas de contrarreforma do ensino superior¹⁰⁸ empreendidas pelo projeto educacional

¹⁰⁷ Devemos considerar que o movimento propulsor do PNAES foi o processo de contrarreforma do ensino superior. A RFEPCT e seus diferentes níveis de ensino foram abarcadas pelas ações da assistência estudantil, mas o foco sempre foi o ensino superior. O PNAES, inicialmente regulamentado pela Portaria Normativa MEC/ n. 39, de 12 de dezembro de 2007, destinava-se a *estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior*. Em 2010, com a regulamentação dada pelo Decreto n. 7234/10, o público destinatário passa a ser *jovens na educação superior pública federal*.

¹⁰⁸ De acordo com Nascimento (2017), a assistência estudantil emergiu como uma das principais diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI e foi elevada à condição de política de Estado. A incorporação da assistência aos estudantes ao Anteprojeto de Lei de Reforma Universitária em sessão específica para tratar “Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil” (Brasil, 2006) é um grande exemplo (Nascimento, 2017).

dominante¹⁰⁹. Essa contradição pode ser posta da seguinte forma:

Ao mesmo tempo em que aqueles avanços legais, possíveis a partir do PNAES, contribuíram para a estruturação e consolidação da assistência a nível nacional – e sua consequente extensão às diferentes IFES, abrangendo assim, um maior número de estudantes – por outro lado, a institucionalização da assistência estudantil nas IFES, como resultado de sua incorporação à agenda contrarreformista governamental, significou, também, o seu estreitamento às diretrizes neoliberais impostas ao ensino superior brasileiro. Foi justamente a crítica a este processo que nos permitiu apontar tendências que confluem para a estruturação de uma denominada *assistência estudantil consentida* (porque possível sob o horizonte dos interesses dominantes) que empreende novos desafios à disputa hegemônica entre diferentes projetos educacionais (Nascimento, 2017, p. 3).

Durante o processo de regulamentação do PNAES foi-se constituindo um novo paradigma de assistência estudantil, de caráter restritivo e consentido – estreito aos interesses produtivistas do projeto educacional dominante, que foi, num primeiro momento, ofuscado pelo otimismo dos movimentos sociais da educação e pela comunidade acadêmica, em geral, ao considerar a assistência estudantil um “avanço em si mesmo” (Nascimento, 2017), uma vez que muitos estudantes, a partir daquele momento, não precisariam deixar de estudar para trabalhar. Além disso, teríamos, a partir de 2012, um novo perfil estudantil acessando as instituições federais de ensino por meio da Lei de cotas, em que a assistência estudantil se tornara política imprescindível para a permanência estudantil.

¹⁰⁹ De acordo com Neves & Pronko (2008), o Grupo do Banco Mundial-BM, Fundo Monetário Internacional-FMI - e Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, na condição de condutores econômicos e político-ideológicos do capitalismo latino-americano, marcou presença nos anos de ouro do desenvolvimentismo, nos anos de crise da dívida externa, nos anos de ajuste estrutural ao capitalismo de cunho neoliberal, entre 1980 e 1990, e na implementação de reformas “neodesenvolvimentistas” da segunda metade dos anos 1990, que contribuem até os dias atuais para estabilizar, em bases recicladas, a hegemonia da burguesia internacional no âmbito da região (Neves; Pronko, 2008, p. 99). Para o BM-Unesco é igualmente crucial criar, sob a coordenação do Estado, um ambiente propício ao desenvolvimento econômico. Uma boa administração, instituições sólidas e uma vasta infraestrutura são também indispensáveis para a prosperidade dos negócios, e somente o Estado é capaz de provê-las (BM, 2000, p. 44). Dessa forma, a participação do Estado na implementação do novo modelo de educação superior se estende desde o planejamento de políticas e gestão do sistema, o provimento de recursos financeiros, o controle de qualidade do ensino, até a defesa da equidade e da coesão social, evidenciando que não existe no capitalismo contemporâneo uma oposição entre Estado e mercado no âmbito das políticas sociais. Pelo contrário, existe um Estado que se reestrutura, utilizando novos instrumentos de dominação para defender os interesses contemporâneos do capital de reprodução ampliada da força de trabalho e de legitimação das relações capitalistas (Neves; Pronko, 2008, p. 113).

Iremos observar, nesse momento, como os próprios termos do decreto deixam claro o caráter restritivo e consentido do PNAES. Tornando-se a principal referência normativa desse momento histórico, o Programa, inicialmente regulamentado pela Portaria Normativa MEC/ Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, passa a ter maior peso legal com a regulamentação dada pelo Decreto n. 7234/10¹¹⁰. Os objetivos do Programa postos no decreto são:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- 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. (Decreto n. 7234/10).

O PNAES surge das reivindicações em defesa do provimento, por parte das instituições educacionais e do Estado, das condições necessárias à permanência dos estudantes, e passa a ser concebido enquanto programa estratégico para redução dos efeitos das desigualdades sociais, que comprometem o desempenho e o percurso acadêmico de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados (Nascimento, 2012). Para isso, o decreto associa a assistência estudantil à concepção presente na política de assistência social, ou seja, à noção de política compensatória da desigualdade, uma vez que se dirige aos estudantes em “vulnerabilidade social”. Em seu artigo 5º, delimita:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (Decreto n. 7.234/10).

¹¹⁰ O Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, foi elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que, durante muitos anos, vinha discutindo em pautas nacionais a relevância da assistência estudantil no decorrer da vida acadêmica. A participação dos movimentos de docentes e discentes, tais como o ANDES e a UNE, que já vinham tentando trazer para a agenda política das instituições de ensino e do Estado, fortalecem, através da ANDIFES e do FONAPRACE, o tema da garantia das condições de permanência do estudante no ensino superior.

Essa restrição, aliada à categoria “inclusão social”, tende a contemplar aqueles que não estão “amparados” pela política de assistência social¹¹¹ e não se inseriram ainda no mercado de trabalho formal (ou que experimentam uma inserção precarizada). Esse processo pode ser apreendido na análise do próprio Decreto n. 7.234/2010. Ao elevar a renda *per capita* familiar acima dos parâmetros exigidos na assistência social, atinge, muitos trabalhadores assalariados que contam com baixos salários ou que estão em vínculos precários, mas que não são “perfis” da política de assistência social. Na análise de Lima (2017), na impossibilidade de garantir o direito ao trabalho, o Estado capitalista amplia o campo de ação dessa política, cujas tendências revelam que, além dos pobres, miseráveis e inaptos ao mercado de trabalho, também os desempregados ou os trabalhadores precarizados passam a compor o público-alvo dos programas e ações (Lima, 2017, p. 129).

A renda *per capita* familiar é o principal critério socioeconômico previsto nessa regulamentação e o principal meio de seleção dos editais nas instituições. A proposta do programa, dentro de uma perspectiva de política focalista, não é atender a totalidade dos estudantes e nem considerar as particularidades das necessidades estudantis no cotidiano para a permanência. Parte-se de um parâmetro de pobreza baseando-se na renda. Nesse sentido, devemos concordar que os padrões de desigualdade não podem ser aferidos somente pela renda, pois:

Nas sociedades em que vivemos vale dizer, formações econômico-sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza. No entanto, os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas: relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas (Netto, 2007, p. 142).

¹¹¹ A inserção em programas da Assistência Social, como o Benefício de Prestação Continuada- BPC, exige uma renda *per capita* familiar máxima de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Temos, como outro exemplo, o Programa Bolsa Família. A população alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Consideram-se as famílias extremamente pobres aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.

Cabe registrar que os movimentos sociais da educação traziam uma concepção ampliada de assistência estudantil (expressas na defesa da construção de equipamentos públicos que integrassem permanentemente a estrutura da universidade – restaurantes e residências universitárias, creches, espaços de convivência, áreas de lazer, etc.), defendiam a abolição do corte de renda para o acesso aos serviços, ou seja, a consolidação de uma concepção ampliada de assistência estudantil para além do seu caráter objetivo. De acordo com Nascimento (2017), essas propostas de caráter universalizantes foram substituídas por um perfil específico, engessados sob um corte rebaixado de renda e submetidos a editais que desconsideram a demanda espontânea dos estudantes e burocratizam o acesso aos programas da assistência estudantil.

Do ponto de vista das instituições de ensino, a assistência estudantil é vista como um investimento¹¹². Nos argumentos dos gestores, os elevados indicadores de evasão na RFEPCT fazem com que os custos para a oferta dos cursos sejam muito elevados. O Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), de 2012¹¹³, apresenta a taxa de conclusão nos Institutos Federais em nível nacional, categorizada a partir do perfil dos cursos: 1). 46,8% para os cursos técnicos integrados ao ensino médio; 2). 37,5% para os cursos do PROEJA; 3). 25,4% para as licenciaturas; 4). 27,5% para os bacharelados; 5). 42,8% para os cursos de tecnólogos. Apesar de todos apresentarem índices baixos de conclusão, o curso do Ensino Médio Integrado é o que apresenta maior taxa.

Sabemos que a evasão escolar é um fenômeno que não está presente somente na rede federal. Essa também é uma realidade das redes municipais e estaduais. No entanto, a política de assistência estudantil implementada no âmbito da rede federal de ensino, acompanhando o processo de expansão da RFEPCT, deve ser apreendida, também, como resposta do Estado aos interesses do grande capital, possível de ser observada nas exigências do Banco Mundial de aumentar a escolaridade dos países periféricos.

Nesse sentido, o próprio movimento da realidade impõe a necessidade de retomada da análise crítica acerca do projeto de assistência estudantil que vem sendo implementado. São os estudantes da classe trabalhadora e o movimento de trabalhadores da educação que percebem os entraves para a implementação da política de educação dos governos do PT. Se, por um lado, temos a ingerência dos organismos multilaterais (Banco Mundial,

¹¹² Cf. FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 Anos do Fonaprace: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (org.). Coordenação, Andifes. UFU, PROEX: 2012.

¹¹³ Conforme o relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), de 2012, essa auditoria deixa de fora os Cefets e a Universidade do Paraná.

principalmente) quanto aos objetivos e significado da contrarreforma da educação profissional e do ensino superior, por outro, percebemos os limites da política de assistência estudantil em atender às reais necessidades dos estudantes, consequência do processo de “bolsificação” como modo de operacionalização e do subfinanciamento, situação em que os repasses financeiros escassos expõem a adesão dos mandatários do Estado brasileiro à captura do fundo público pelo capital financeiro transnacionalizado para a recomposição de suas taxas de lucro.

A avaliação desenvolvida por Nascimento (2017) aponta os caminhos percorridos por esse processo:

A ausência de críticas, ou a insuficiência delas, no sentido de desvelamento dos nexos mais intrínsecos da configuração da assistência ao estudante com a contrarreforma universitária dos anos 2000 deixou um saldo negativo aos sujeitos políticos da educação. Contudo, a história vem ratificando recentemente o que algumas vozes dissonantes já apontavam no auge da expansão daquelas ações: a incapacidade do projeto de assistência estudantil consentida de responder as demandas reais dos estudantes e contribuir para a democratização da universidade brasileira, na perspectiva defendida pela tradição marxista (Nascimento, 2017, p. 8).

Um exemplo dessa incapacidade de conciliação entre o projeto de assistência estudantil consentida e as demandas reais dos estudantes é a não inserção, nos termos do Decreto n. 7.234/2010, de estudantes em distintos níveis do ensino, notadamente a educação profissional de nível médio e as suas particularidades no que diz respeito à permanência estudantil. O art. 1º do PNAES deixa claro seu público prioritário “jovens na educação superior pública federal”, no entanto, em seu art. 4º coloca a abrangência do Programa, cabendo às instituições de ensino considerarem as necessidades específicas de seu corpo discente:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (Decreto n. 7.234/2010).

Não podemos deixar de evidenciar que o EMI faz parte da educação básica e as ações para permanência estudantil são garantidas como direito

do estudante e dever do Estado (esse mesmo Estado que opera para acumulação capitalista). Historicamente estão na pauta dos movimentos estudantis ou na insatisfação cotidiana dos estudantes as dificuldades e os constrangimentos para se manter estudando. Como consequência, pressionam para que essa política social se torne um direito efetivo e avance no sentido de garantir as suas condições de permanência nas IFEs, para além do público prioritário previsto no Decreto¹¹⁴. Desse modo, têm sido os estudantes, de fato, os protagonistas de ações/reivindicações para o alargamento das ações no âmbito da assistência estudantil ou o resgate do paradigma de assistência estudantil de perspectiva universalizante. No entanto, além do engessamento do público prioritário, a insuficiência de recursos também é um fator que atua na garantia do caráter focalista da assistência estudantil – sempre muito aquém da demanda discente –, o que torna essa autonomia dos IFEs, no que tange ao atendimento das especificidades de seu corpo discente, uma distante possibilidade.

Embora em 2014 tenha ocorrido o aumento dos recursos da ação orçamentária 2994 – *assistência ao educando da educação profissional e tecnológica*¹¹⁵, houve também o aumento do número de matrículas da rede federal de ensino. Os números dessa destinação orçamentária e sua comparação com a quantidade de estudantes que ingressaram na rede federal de educação tecnológica, nível médio, podem ser observados na Tabela 10.

¹¹⁴ A pauta de reivindicações da Federação Nacional de Estudantes do Ensino Técnico – FENET, aprovada na plenária final do Encontro Nacional – ENET – de 2014, no tocante à Assistência Estudantil previu: 1. FENET fortalecer a luta pelo passe livre; 2. Construir seminário de assistência estudantil da FENET para debater a política de financiamento da assistência dentro dos institutos e das redes estaduais; 3. FENET lançar campanha pela construção e ampliação de oferta de vagas nos bandejões e nas moradias estudantis; 4. Melhoria no transporte público para acesso às escolas localizadas em regiões rurais; 5. Lutar por aumento das bolsas de auxílio estudantil (auxílio alimentação, transporte, moradia), com base nas demandas (quantidade de estudantes para melhor atendimento); 6. Lutas pela garantia de bolsa para os alunos cotistas da rede técnica. Disponível em: <http://fenetbrasil.blogspot.com/p/texto-aprovado-no-ultimo-enet.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

¹¹⁵ Esse valor, que equivale a 0,01% do orçamento público, conforme informações do portal da transparência, começa a ser previsto nos orçamentos destinados à assistência estudantil, com uma rubrica específica para a educação profissional e tecnológica somente em 2014: a rubrica 2994 – Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica. Com base nos estudos realizados por Felipe & Silva (2018), no ano de 2008, primeiro ano de vigência do PNAES, inicia-se a previsão de uma verba específica para a oferta da assistência estudantil, um pouco mais de 67 milhões de reais. Em 2010, quando se estabelece o Decreto n. 7.234, esse volume passa para 278,2 milhões, chegando a cerca de 1,2 bilhão em 2016. Há um crescimento de 1875%, com ênfase nos anos de 2014, 2015 e 2016, em que começa a ser prevista nos orçamentos uma rubrica de assistência estudantil específica para a educação profissional e tecnológica. Até então contávamos com diferentes previsões orçamentárias descritas no portal da transparência: 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior; 8741 – Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados. (FELIPPE; SILVA. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão/SE, v. 11, n. 25, p. 97-110, abr./jun. 2018).

Tabela 10 – Recursos em reais (R\$) destinados à assistência estudantil das instituições federais de ensino entre 2014 e 2017- Rubrica 2994 e número de estudantes da educação profissional e tecnológica

Ano	Nº de estudantes	Recursos
2014	913.698	264,19 milhões
2015	977.504	292, 64 milhões
2016	1.033.464	340,18 milhões
2017	1.055.763	357,38 milhões

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018) / Brasil (2018). Elaboração própria.

Outro ponto que caracteriza essa mudança de paradigma da assistência estudantil, o qual consideramos principal, é o processo de “bolsificação” presente nessa política. As reivindicações históricas¹¹⁶ de estudantes e suas famílias vêm sendo canalizadas, através do PNAES, para o processo de “bolsificação” da assistência estudantil¹¹⁷. Embora no PNAES sejam previstos vários eixos para desenvolvimento da política (I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação), as ações das instituições, seguindo o modelo dos programas de transferência de renda da política de assistência social, têm como carro-chefe os programas de bolsas e auxílios financeiros. A instituição pouco investe na construção de uma estrutura escolar para assistência estudantil que ofereça serviços, além dos auxílios.

Observamos anteriormente como essa estratégia de “bolsificação” faz parte do processo de monetarização de políticas sociais. A focalização

¹¹⁶ Temos como grande exemplo as bandeiras de universalização da assistência estudantil, fortalecidas no interior do Movimento de Reforma Universitária da década de 1960, sob o pioneirismo dos estudantes.

¹¹⁷ A tendência à “bolsificação” dos serviços de assistência estudantil é também consequência da tendência à assistencialização das políticas sociais, que não prioriza o debate com os estudantes sobre suas necessidades, a fim de construir um projeto de assistência estudantil que se distancie da lógica dos ‘pacotes prontos’ (Moraes; Lima, 2011, p. 4). O que nos demonstra um esvaziamento de uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, propiciando espaços coletivos e com caráter universal. A assistencialização consiste em dar centralidade à política de Assistência Social como estratégia de gestão da pobreza, viabilizada através da “administração” dos índices de indigência e pobreza absoluta. Nessa lógica, por um lado, se perde a possibilidade de pensar a totalidade social e de entender a relação dessa política pública com as demais políticas, como: habitação, educação, saúde, trabalho, emprego etc. Por outro, rompe-se com a unidade inseparável entre a política e a economia. MORAES, M. R; LIMA, G. F. de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5., 2011, Florianópolis/SC. In: **Anais...** Florianópolis/SC: UFSC, 2011.

do atendimento e o processo de monetarização são elementos da política econômica do governo, que relaciona política social e sistema econômico no processo de acumulação de capital. Nesse quadro, temos a transferência de recursos entre a instituição de ensino e o corpo discente, mediada por uma instituição bancária, uma vez que, para receber alguma modalidade de auxílio financeiro, o discente necessita ter uma conta bancária. Com isso, involuntariamente, o “incluído” nos programas da assistência estudantil acessa esse direito via transferência de renda e realiza movimentações financeiras para atender as suas necessidades. Por esse mecanismo, parte do fundo público é meio de valorização do capital portador de juros.

A compreensão que fomos construindo até aqui é que as mudanças operadas no âmbito da assistência estudantil devem partir da crítica a esses processos. A assistência estudantil, sob a vigência do Decreto n. 7234/10, aparece como um modelo “ideal” de conciliação entre a transferência de renda e formação para o mercado, considerando que, por um lado, é resultado de pressões políticas exercidas pelos movimentos sociais da educação e, por outro lado, como parte do mesmo processo, encontra-se no bojo das reestruturações operadas no âmbito da educação profissional brasileira.

Por isso, a “assistência estudantil consentida” se verifica mediante o quadro de baixos investimentos sociais, aplicação de condicionalidades para o atendimento do público-alvo, focalização da atenção e inserção dos estudantes do circuito de monetarização e financeirização das políticas sociais, uma vez que opera com recursos administrados por instituições bancário-financeiras.

Em síntese, realizar a discussão acerca da expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil exige observar a relação desigual e combinada com que os projetos educacionais são realizados nas sociedades de capitalismo dependente e significa introduzir a perspectiva de classes no debate nacional sobre a política de educação.

Demonstramos, no segundo capítulo, que a política de expansão e a reserva de vagas para grupos específicos no acesso às vagas disponibilizadas pela rede federal de ensino, a partir do estudo de caso do Cefet/RJ, possibilitaram que as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora tivessem acesso a essas instituições. Portanto, discutir a permanência desses estudantes é elevar o debate sobre os projetos de educação para a classe trabalhadora além de compreendê-los como cenários potenciais de disputa que interferem na sua posição na divisão social e técnica do trabalho e em suas condições de reprodução social, enquanto classe atuante na disputa política no Brasil contemporâneo.

3.3 A assistência estudantil no Cefet/RJ

Diferente de algumas IFEs, o Cefet/RJ ainda não conta com uma política de assistência estudantil formalmente institucionalizada¹¹⁸. Considerando a atuação institucional para a permanência estudantil na educação profissional e técnica de nível médio, buscamos, nos documentos institucionais, as estratégias previstas para atuação nesse âmbito e, em específico, as propostas para a assistência estudantil. Tomamos como principais fontes: os Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDIs e o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, instituídos a partir da implementação do PNAES (em 2007) e o início do ensino médio integrado (em 2012 - sob vigência do Decreto n. 5154/04). O Quadro 5 apresenta o que está disposto, nessas regulamentações, como estratégia e ação.

Quadro 5- A permanência estudantil nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs (Cefet/RJ: 2005-2014)

	Estratégia	Ação
PDI 2005-2009	Estabelecer medidas de apoio à permanência dos alunos nos cursos	▪ Desenvolver estudos do perfil socioeconômico dos candidatos aos cursos e dos alunos ingressantes; ▪ Ampliar programa de assistência estudantil; ▪ Atualizar a política institucional de estágio; ▪ Utilizar o centro como campo de prática, estágio e pesquisa (<i>grifo nosso</i>).

¹¹⁸ Existe um GT, criado em 2015, com o objetivo de construir a política de assistência estudantil do Cefet/RJ. Mas até a presente data deste estudo tal GT ainda não havia concluído suas atividades.

	Estratégia	Ação
PDI 2010-2014	Reduzir as taxas de evasão nos cursos dos diferentes níveis pela adoção de medidas de apoio à permanência e ao sucesso dos alunos nos cursos	▪ Promover campanha de valorização da vaga pública e gratuita dos cursos oferecidos pela Instituição; ▪ Desenvolver estudos sistemáticos do perfil socioeconômico dos candidatos aos cursos e dos alunos ingressantes, bem como das causas de evasão; ▪ Reestruturar e ampliar os serviços de apoio pedagógico e assistência social, como suporte contínuo às atividades docentes e discentes; ▪ Adotar novos procedimentos metodológicos na área de ensino (soluções de natureza didático-pedagógica), principalmente no primeiro ano de estudos e nas disciplinas em que se constata o baixo desempenho do alunado; ▪ Implantar mecanismos de monitoria, tutoria, cursos de férias e de nivelamento, mediante ação integrada de docentes e alunos de graduação e de pós-graduação; ▪ Manter programa de assistência estudantil em todas as Unidades de Ensino; ▪ Estudar e adotar outras medidas de apoio à permanência dos alunos nos cursos (<i>grifo nosso</i>).
	Expandir o programa de assistência estudantil*	▪ Ampliar os benefícios oferecidos aos estudantes de baixa renda de todas as Unidades de Ensino; ▪ Fomentar o sistema institucional de bolsas de extensão com recursos próprios e oriundos de convênios específicos ▪ Participar do FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). (<i>grifo nosso</i>)
PDI 2015-2019	Colaborar com a permanência do aluno do Cefet/RJ nos diversos cursos de ensino técnico de nível médio em que se encontram regularmente matriculados, buscando diminuir os índices de desistência e de evasão escolar.	▪ Modernização das salas de aula, dos laboratórios de aulas práticas e de informática, com reformas e aquisição de equipamentos, até 2018; ▪ Compartilhamento dos laboratórios, em todos os níveis de ensino, até 2018; ▪ Melhoria da acessibilidade do espaço da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) até 2018; ▪ Recuperação gradual dos espaços de convívio e lazer como forma de se dispor de um espaço em condições para a realização de eventos de interesse dos estudantes e dos servidores até 2017; ▪ Consolidação da rede sem fio até 2016; ▪ Criação de espaços e infraestrutura para os setores que atuam com assistência estudantil nos <i>campi</i> até 2018; ▪ Aumento do número de bolsas-permanência até 2019.

Fonte: Documentos institucionais – sítio virtual do Cefet/ RJ(<http://www.cefet-rj.br/>). Elaboração própria.

* Essa estratégia aparece nos objetivos relacionados ao fortalecimento da extensão.

No PDI 2015-2019, vigente no momento da pesquisa, no que diz respeito à permanência estudantil no ensino técnico de nível médio encontramos uma estruturação expositiva para além das estratégias, metas e ações, que se dividiram em três eixos: estímulos à permanência, programas de apoio pedagógico e financeiro e programas de assistência estudantil. Cabe lembrarmos que, em 2015, o EMI foi expandido para todos os *campi* (com exceção do *campus* Angra dos Reis). Nesse sentido, compreendemos que esse direcionamento se fez necessário devido à ampliação da oferta. Por outro lado, também tivemos a intervenção do MEC no combate à evasão da RFEPTC a partir de 2014¹¹⁹. Os dois fatores impuseram que a instituição passasse a pensar em estratégias de combate à evasão. No que diz respeito ao “estímulo à permanência” encontramos a exposição de ações de suporte acadêmico e pedagógico:

6.2 Estímulos à permanência (...)

Algumas dessas ações direcionam-se, especialmente, aos alunos do 1º ano e outras a todos os alunos do ensino técnico. Ambas visam oferecer um suporte acadêmico e pedagógico no desenvolvimento dos processos de aprendizagem do aluno.

Concretamente, são oferecidas, aos alunos, aulas de apoio. Além disso, há um programa de monitorias em diversas disciplinas, tanto nas do propedêutico quanto nas do técnico, para auxiliar os alunos na compreensão e no aprofundamento dos conteúdos curriculares.

A todos os alunos do ensino técnico de nível médio são oferecidas, também, oportunidades de atendimento pessoal pelos professores das diversas disciplinas, assim como pelos coordenadores, para esclarecer dúvidas e, se for o caso, receber uma indicação mais personalizada sobre a metodologia de estudo mais adequada à disciplina em questão (PDI, 2015-2019, p. 83).

Existe outro ponto que trata dos programas de apoio pedagógico e financeiro. A descrição neste ponto destaca ações realizadas somente no *campus*-sede Maracanã, como, por exemplo, a Direção de ensino (DIREN) e a equipe pedagógica que a compõe. Os demais *campi* não contam com essa estrutura:

¹¹⁹ O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elaborou um plano de ação intitulado *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*, publicado em 2014, que abrange o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu combate. Esse plano de ação foi elaborado em resposta ao Acórdão n. 506, de 2013, do Tribunal de Contas da União (TCU), após a realização da Auditoria Operacional, realizada com vistas a avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

6.3 Programas de apoio pedagógico e financeiro

Todos os *campi* do Sistema Cefet/RJ possuem um setor de apoio pedagógico composto por técnicos educacionais e pedagogos. No *campus* Maracanã, esse setor, denominado DIAPE, conta com a presença também de psicólogos. O setor pedagógico, entre outras atividades, atua na orientação e supervisão pedagógica dos cursos técnicos. A Direção de Ensino conta com uma equipe pedagógica constituída por técnicos educacionais para suporte aos projetos pedagógicos dos cursos do Centro Federal.

A DIREN é responsável pelo **Programa de Monitoria**, que oferece bolsas do próprio Cefet/RJ para alunos do ensino técnico de nível médio e do ensino superior de todos os *campi*. Também está sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino o **Programa Jovens Talentos para a Ciência**, com bolsas da Capes, e o **Programa Ciência sem Fronteiras**, com bolsas da Capes e do CNPq, ambos voltados para a graduação (PDI, 2015-2019, p. 83).

No ponto que trata do Programa de Assistência Estudantil existem alguns equívocos em relação à realidade dos programas, a começar pelos nomes dos programas que já foram alterados desde 2014. Outro equívoco é associar os programas à Bolsa Permanência¹²⁰, a qual é inexistente no Cefet/RJ.

6.3.1 Programa de Assistência Estudantil do Cefet/RJ

O Cefet/RJ desenvolve políticas de assistência estudantil, tanto para estudantes da graduação quanto para o ensino profissional técnico de nível médio. O Centro Federal disponibiliza recursos próprios e oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com vistas a diminuir os índices de evasão escolar, e investe na contratação e capacitação de profissionais com o objetivo de implantar um eficiente acompanhamento sociopedagógico.

Considerando os alunos que se enquadram na situação mencionada, a política de atendimento do Cefet/RJ está fundamentada em três programas que contemplam bolsas de permanência, a saber:

a) Programa de Auxílio-Alimentação (PAA), destinado a atender os estudantes que não dispõem de recursos financeiros

¹²⁰ O Programa de Bolsa Permanência (BPB) é uma ação do Governo Federal para concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

suficientes para alimentação durante sua permanência na instituição;

b) Programa de Auxílio ao Estudante com Deficiência (PAEDE), destinado a facilitar a acessibilidade, permanência e formação de qualidade aos estudantes com necessidades específicas;

c) Programa de Auxílio Emergencial (PAEm), destinado a minimizar as dificuldades socioeconômicas emergenciais que comprometem a permanência do estudante (PDI, 2015-2019, p. 84).

No que se refere ao PPI-2016, as únicas ações previstas para a permanência estudantil estabelecem relação direta com os programas de assistência estudantil:

11.6. Política de Acesso e Permanência Estudantil

No que se refere ao acesso estudantil, tanto na Educação Profissional Técnica de Nível Médio quanto no Ensino Superior, em atendimento à Lei nº 12.711/12, há a destinação de vagas para o ingresso nos cursos ofertados pelo Cefet/RJ a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente, em escolas da rede pública de ensino. Dentre essas vagas reservadas, há percentuais também destinados aos estudantes pertencentes a famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e aos alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Quanto à permanência estudantil, há os programas de assistência estudantil que disponibilizam bolsas de auxílio-alimentação, de auxílio-emergencial e de auxílio ao estudante com necessidade específica para os alunos que atendam aos critérios estabelecidos por edital público. Além disso, o NAE (Núcleo de Atendimento Estudantil) vem atuando de forma relevante no atendimento aos jovens dos ensinos médio/técnico e superior uma vez que realiza atividades de suporte pedagógico aos bolsistas, em espaço próprio destinado ao atendimento dos mesmos (PPI 2016, p. 40).

A política de assistência estudantil aparece em todos os PDIs (de 2009-2019) como uma ação estratégica para a permanência estudantil, ora com a ampliação, ora com a manutenção. Devemos destacar que no PPI (2016) essa é a única estratégia apresentada para garantir a permanência estudantil, aparecendo com destaque em todos os PDIs apresentados.

A partir de 2007, as ações para assistência estudantil das IFEs têm como referência o PNAES. Não diferente é o caso do Cefet/RJ. Seguindo a lógica de “bolsificação” dos programas de transferência de renda, o Cefet/RJ desenvolve suas ações de assistência estudantil através de três

programas de repasse financeiro: o Programa de auxílio ao estudante (PAE), com 1.800 auxílios; o Programa de Auxílio Emergencial (PAEm), com 220 auxílios e o Programa de Auxílio ao Estudante com Deficiência (PAED), com 80 auxílios¹²¹. Todos esses correspondem ao valor de R\$400,00 por bolsa. O PAE e o PAED possuem duração de 11 meses, enquanto o PAEm tem duração máxima de 6 meses, o que totaliza um valor de R\$8.800.000,00. Podemos observar na Tabela 11 a destinação orçamentária para o Cefet/RJ, referente à rubrica 2994¹²².

Tabela 11- Orçamento para os programas de auxílio financeiro - Cefet/RJ - rubrica 2994 – Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica

Ano	Orçamento inicial	Orçamento realizado	Percentual
2014	7.108.788,00	6.002.310,81	84,44%
2015	11.502.485,65	7.664.879,39	66,64%
2016	11.624.960,00	8.927.22,08	76,79%
2017	8.491.268,00	7.620.44,79	90,12%

Fonte: Portal da Transparência - Gastos diretos do governo/ 2018- Brasil (2018). Elaboração própria.

Não houve destinação de orçamento da assistência estudantil para ações de caráter estrutural como: construção de moradia estudantil, restaurante ou refeitório, transporte estudantil, oferecimento de equipamentos para inclusão digital, adequação da estrutura em termos de acessibilidade. Todo o recurso foi destinado aos programas de auxílios. No entanto, foram desenvolvidas ações no Cefet/RJ que podem ser entendidas como de caráter estruturante: a ampliação do quadro de recursos humanos¹²³ para atuação na política e também o início de projeto de construção do

¹²¹ Em 2014, os programas eram chamados de: Programa de Auxílio Alimentação (PAA); Programa de Auxílio a Pessoa com Necessidade Especial (PAENE); Programa de Auxílio ao Emergencial (PAEm). Os nomes tiveram alteração, a partir de 2016, mas a natureza dos programas continuou a mesma. O Programa de Auxílio ao Estudante (PAE) tem a abertura do edital no início do ano e o único critério de acesso é a renda *per capita*. O Programa de Auxílio Emergencial (PAEm), para situações emergenciais, exige a avaliação social realizada por Assistente Social. O Programa para pessoa com deficiência (PAED) prevê a comprovação da deficiência e também a avaliação social.

¹²² A partir de 2014, a assistência estudantil passa a contar com uma rubrica específica para a educação profissional e tecnológica: a rubrica 2994 – Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica.

¹²³ A realização do concurso para Técnicos Administrativos em Educação, em 2014, previu a disponibilidade de vagas para cargos como Assistente Social, Psicólogo, Nutricionista e Técnico em Assuntos Educacionais, entre outros. Dos oito assistentes sociais que ingressaram, seis foram atuar com os programas de auxílio financeiro. Os nutricionistas foram convocados na expectativa de construção do restaurante escolar.

restaurante universitário no *campus* Maracanã¹²⁴ e no *campus* Nova Iguaçu¹²⁵.

Como público prioritário, o Decreto n. 7234/10 apresenta, em seu Artigo 5º, os “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino”. No ponto anterior, tivemos a possibilidade de compreender o caráter focal desse programa, próprio das políticas sociais assistenciais na contemporaneidade. No entanto, mesmo com esse recorte de renda, os programas de repasse financeiro no Cefet/RJ não atendem ao universo de estudantes que se enquadram nesse perfil prioritário, conforme apresentam os dados da tabela abaixo. O principal programa, o PAE (1800 auxílios), possui como critério de acesso unicamente a renda *per capita*. Por isso, existe na instituição o “ranqueamento” por renda como critério de elegibilidade, ou seja, ingressam aqueles que, dentro do número de vagas, tiverem as menores rendas. Nascimento (2012) aponta que esse mecanismo de seletividade possui duas faces: uma de inclusão e outra de exclusão. Sua face inclusiva se dá por, de fato, atender às necessidades dos estudantes. Por outro lado, ao estruturar-se por critérios de elegibilidade manifesta sua face de exclusão (Nascimento, 2012, p. 149). Podemos observar, na Tabela 12, a relação entre o número de estudantes inscritos e o número de estudantes atendidos no período de 2014-2017.

¹²⁴ Não podemos desconsiderar a participação estudantil no andamento dessas ações. Manifestações diversas e reuniões com a Direção Geral vinham acontecendo nesse período. Com relação ao assunto, sugerimos a consulta ao relato de reunião realizada com os estudantes do Ensino Técnico e a Direção Geral realizada em 2016. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/noticias-campus-maracana/2806-diretor-geral-se-reune-com-estudantes-do-ensino-tecnico>. Foi realizado também no Cefet /RJ, em 2017, o evento “Sem Assistência não dá para ficar”. O evento, organizado pela AERJ (Associação de Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro) e a FENET (Federação Nacional de Estudantes do Ensino Técnico), aconteceu nos dias 13 e 14 de novembro de 2017. No dia 14/11, o tema em debate foi “O ensino integrado à pressão: ensino, estágio e saúde mental”. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/noticias/3639-deac-participa-do-evento-sem-assistencia-nao-da-pra-ficar>. Nesse mesmo ano de 2017, foi aberta licitação para contratação de empresa especializada na execução de serviço de reforma de prédio existente para adaptação em restaurante universitário, no *campus* Maracanã. A obra ainda não tinha sido concluída até a realização da pesquisa.

¹²⁵ No *campus* Nova Iguaçu, o restaurante ainda não tinha sido inaugurado até a realização da pesquisa.

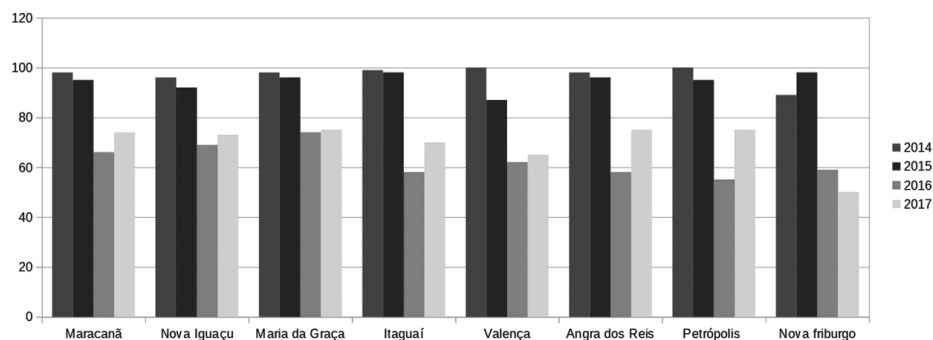
Tabela 12- Relação entre o número de estudantes inscritos e o número de estudantes atendidos pelos Programas de Auxílio ao Estudante (PAE) - Cefet/RJ (2014-2017)

<i>Campus</i>	2014		2015		2016		2017	
	Inscritos	Atendidos	Inscritos	Atendidos	Inscritos	Atendidos	Inscritos	Atendidos
Maracanã	710	695	944	893	1219	808	955	706
Nova Iguaçu	359	346	399	368	405	283	412	302
Maria da Graça	171	167	230	221	247	182	235	176
Itaguaí	181	180	210	205	292	171	261	182
Valença	108	108	105	92	186	116	199	130
Angra dos Reis	76	73	104	100	159	83	148	111
Petrópolis	85	85	90	86	131	78	122	92
Nova Friburgo	95	85	72	71	137	79	205	102
Total	1795	1739	2154	2036	2776	1800	2537	1801

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários - DEAC/ Cefet/RJ. Elaboração própria.

A distância quantitativa entre os estudantes inscritos e atendidos pelos programas vêm aumentando durante esses anos. Isso mostra que, mesmo dentro do perfil estipulado pelo programa, muitos estudantes não o acessam e ficam aguardando surgimento de vagas para uma possível inserção nos auxílios. Esse dado pode ser melhor expresso quando vemos em termos percentuais, conforme o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Percentual de estudantes atendidos entre os anos de 2014-2017 (com base no universo de inscritos no PAE em cada *campus*)



Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários - DEAC/Cefet/RJ. Elaboração própria.

Em relação a esse dado, a primeira questão a ser analisada é que o desemprego e o subemprego aumentaram consideravelmente no Brasil nos últimos anos. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2018,

a taxa de subutilização da força de trabalho (que agrega os desocupados, os subocupados por insuficiência de horas e a força de trabalho potencial) foi de 24,6%, o que representa 27,6 milhões de pessoas. O resultado subiu na comparação com o segundo trimestre de 2017 (23,8%). E subiu significativamente considerando o mesmo trimestre de 2014 (14,9%)¹²⁶.

No entanto, esse não é o único fator a incidir no aumento da demanda por auxílios financeiros por parte dos estudantes que ingressaram no Cefet/RJ. Podemos destacar três principais motivos para o aumento da distância entre inscritos e atendidos pelos programas: 1- o aumento do número de matrículas tanto da educação básica como da educação superior; 2- a manutenção do mesmo orçamento destinado aos programas de Assistência Estudantil (conforme Tabela 11, oscilam pouco as verbas de um ano para o outro); 3- o acesso garantido pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), que aumenta o número de estudantes pauperizados. Conforme observamos no capítulo 2 deste trabalho, a partir de 2015, tivemos o início do EMI em quase todos os *campi* (exceção de Angra dos Reis), e o número de matrículas de graduação mais que dobrou nesse período. Por outro lado, o número de auxílios não sofreu alterações e a destinação orçamentária manteve-se praticamente a mesma durante esse período.

Vinte e cinco por cento das matrículas são garantidas (por força da Lei de Cotas) a estudantes com renda familiar *per capita* inferior ou igual a 1,5 salário mínimo. No entanto, como observamos no perfil estudantil identificado no *campus* Maria da Graça, esse percentual, sem dúvidas, é maior. Ao prever também a reserva de vagas para negros e estudantes oriundos de escola pública, esse percentual tende a aumentar.

¹²⁶ Cf. PNAD. Contínua tri: taxa de subutilização da força de trabalho é de 24,6% no segundo trimestre de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22218-pnad-continua-tri-taxa-de-subutilizacao-da-forca-de-trabalho-e-de-24-6-no-segundo-trimestre-de-2018>. Acesso em: 28 dez. 2018.

Tabela 13- Distribuição do quantitativo de auxílios pelo nível de ensino - (PAE-Cefet/RJ 2017-2018)

<i>Campus</i>	2017		2018*	
	Educação básica	Educação superior	Educação básica	Educação superior
Maracanã	589	119	605	121
Nova Iguaçu	231	67	186	59
Maria da Graça	174	0	161	0
Itaguaí	173		141	53
Valença	60	72	68	86
Angra dos Reis	67	44	42	71
Petrópolis	26	58	28	86
Nova Friburgo	21	80	23	74
Total	1341	440	1254	550

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *campus* Maracanã (elaboração própria)

* dados mensurados até agosto/2018.

** O *campus* não forneceu o dado.

Outro dado relevante é que os programas de Assistência Estudantil do Cefet/RJ vêm atendendo, majoritariamente, estudantes inseridos na Educação Básica. Os *campi* Valença, Petrópolis e Nova Friburgo, conforme observamos no capítulo 2, possuem um quantitativo de estudantes expressivamente maior na graduação. Isso pode explicar a inversão dos índices nesses três *campi*. Contudo, no somatório geral, mais de 70% dos estudantes atendidos pelos programas estão na Educação Básica.

Levando em consideração que o critério de acesso do Programa de Auxílio ao Estudante (PAE) é exclusivamente a renda *per capita*, apresentaremos um panorama elaborado pelo Departamento de Extensão e Assuntos Acadêmicos (DEAC), em relação à renda dos estudantes, referente aos anos de 2014 e 2015. Embora consideremos que uma avaliação do perfil pautada somente na renda é limitada, percebemos que, nesse caso, ela possibilita observar a mudança no perfil estudantil nesses dois anos (2014-2015), considerados o marco para o início do EMI no Cefet/RJ.

Tabela 14- Panorama do perfil de renda dos estudantes ingressantes no PAE (Cefet/RJ 2014-2015)

PANORAMA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - 2014/2015			
		2014	2015
CAMPUS	FAIXA SALARIAL FAMILIAR	Alunos assistidos	Alunos assistidos
ANGRA DOS REIS	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	30	29
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	26	50
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	17	21
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	73	100
ITAGUAÍ	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	41	65
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	99	97
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	40	43
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	180	205
MARACANÃ	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	279	301
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	321	428
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	95	164
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	695	893
MARIA DA GRAÇA	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	87	89
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	66	106
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	14	26
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	167	221
NOVA IGUAÇU	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	85	146
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	191	158
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	70	64
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	346	368
NOVA FRIBURGO	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	31	24
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	37	31
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	17	16
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	85	71
PETRÓPOLIS	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	25	21
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	47	49
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	13	16
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	85	86
VALENÇA	ATÉ 0,5 SALÁRIO MÍNIMO	51	39
	ATÉ 1,0 SALÁRIO MÍNIMO	44	37
	ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO	13	16
	ESTUDANTES ASSISTIDOS	108	92
TOTAL DE ESTUDANTES ASSISTIDOS NO CEFET/RJ		1739	2036

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários - DEAC/Cefet/RJ. Elaboração própria.

Esse dado nos revela que, apesar de o critério ser a renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, a maioria das famílias dos estudantes possui uma renda *per capita* familiar somente de até 1 salário mínimo. Isso reafirma a necessidade de ações estruturais que venham a atender a universalidade dos estudantes que ingressam nos cursos, uma vez que muitos estudantes ficam “excluídos” dos programas, mesmo atendendo aos critérios de elegibilidade.

Os dados acima também nos levam a concluir que vem sendo garantida a entrada de estudantes da classe trabalhadora mais pauperizada na instituição após a implementação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). No entanto, a sua inserção nos programas de assistência estudantil é limitada. Ainda que as ações dos programas de auxílio financeiro garantam, efetivamente, a permanência escolar de um grupo de estudantes, elas se mostram ineficazes na eliminação dos constrangimentos vividos pela classe trabalhadora que acessa a rede federal de ensino. Uma política de Assistência Estudantil direcionada pela concepção que configurou a política de assistência social no Brasil, reduzida a benefícios focalizados, emergenciais, destinados a um público específico, revela os limites da política social do país. Para que tenhamos algum horizonte de mudança qualitativa e quantitativa, a Assistência Estudantil deve ser entendida como ações direcionadas para a permanência estudantil dentro da política educacional, que identifica e atua nos seus condicionantes, e de modo algum desempenha ações da natureza da política de assistência social – política que “administra” a pobreza¹²⁷. É sob esse ângulo, que adentramos nas particularidades do *campus* Maria da Graça no que diz respeito à assistência estudantil.

3.4 As particularidades e o perfil socioeconômico dos estudantes atendidos pelos programas de assistência estudantil - Cefet/RJ-*campus* Maria da Graça

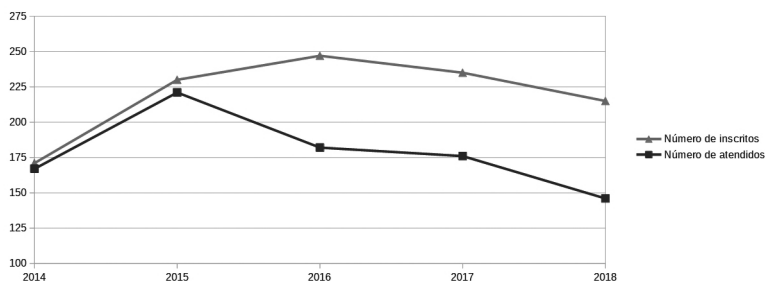
No segundo capítulo, nos aproximamos das particularidades históricas do *campus* Maria da Graça e demos destaque à nova fase que se iniciou em 2014 com o início do EMI. Foi possível, naquele momento, apresentar

¹²⁷ No Brasil, há uma participação central da Assistência Social como estratégia de gestão da pobreza, viabilizada através da “administração” dos índices de indigência e pobreza absoluta. Nessa lógica, por um lado, se perde a possibilidade de pensar a totalidade social e de entender a relação dessa política pública com as demais políticas, como habitação, educação, saúde, trabalho, emprego etc. Por outro, rompe-se com a unidade inseparável entre a política e a economia. MORAES, M. R. O Processo de Assistencialização das Políticas Sociais e a Seguridade Social Brasileira. *Revista Temas Matizes*, v. 9, n. 17, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/4709/3635>. Acesso em: 29 dez. 2018.

com detalhes o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressaram na primeira turma de EMI e que, embora “fatiado” pelas diferentes formas de acesso, apresentaram semelhanças, no que diz respeito à renda, raça, local de moradia etc. Neste momento, nossa intenção é identificar algumas características daqueles estudantes que foram contemplados, no decorrer dos quatro anos, por algum programa de assistência estudantil da instituição. Pretendemos, além disso, identificar, no *campus*, outras ações suplementares no atendimento ao estudante (transporte, alimentação etc.), ainda que não façam parte de algum programa institucional de auxílio financeiro, tendo em vista que são compreendidas no âmbito da assistência estudantil.

Como apontamos anteriormente, o principal e único (no caso do PAE) critério de acesso aos programas de auxílio financeiro do Cefet/RJ é a renda *per capita* familiar. Desse modo, o diferencial entre aqueles que acessaram e os que não acessaram é possuir uma renda *per capita* familiar menor que a dos demais estudantes. Posto isso, trazemos, no Gráfico 14, os dados relacionados ao *campus* Maria da Graça, que demonstram o número de estudantes inscritos e atendidos de 2014 até 2018. Seguindo a tendência de todo o Cefet/RJ, a distância entre os dois grupos aumentou nesse período.

Gráfico 14 - Relação entre o número de estudantes inscritos e atendidos - PAE (2014-2018) / *campus* Maria da Graça



Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *Campus* Maria da Graça - Cefet/RJ. Elaboração própria.

Analisando os dados da Tabela 14, o *campus* Maria da Graça foi aquele com o maior percentual de estudantes com renda *per capita* familiar inferior a 0,5 salário mínimo em 2014: 52% dos estudantes inscritos. Em 2015, apresentou um percentual de 40%, ficando atrás somente do *campus* Valença, que teve um índice de 42%. Podemos afirmar com esse dado que, em 2014, o *campus* apresentou o perfil mais pauperizado do Cefet/RJ (avaliação feita somente com base na renda). E naquele ano, todos os que se inscreveram nos programas de auxílio financeiro foram contemplados. Em 2015, essa relação entre inscritos e contemplados se mantém próxima, começando a haver um distanciamento entre os dois grupos a partir de 2016.

Em uma avaliação específica da primeira turma do EMI, o ano de 2014 foi aquele com o menor número de estudantes inseridos no programa, conforme é possível observar na Tabela 15. A pouca divulgação aos estudantes que ingressaram na instituição naquele ano pode ter sido um fator para um número tão baixo de inscritos. Naquele momento, o *campus* ainda não contava com profissional de serviço social e os programas vinham sendo conduzidos somente por um profissional administrativo, o que, claramente, dificultava as ações, principalmente a de divulgação.

Tabela 15- Inserção dos estudantes da 1ª turma do EMI nos programas de assistência estudantil – *campus* Maria da Graça

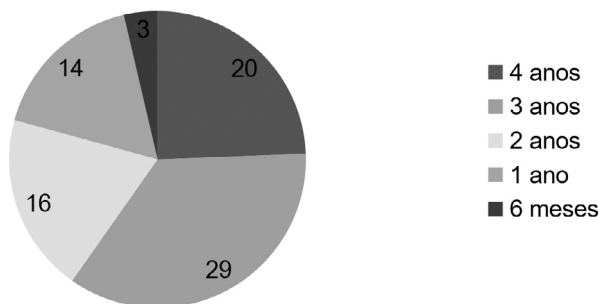
Ano	Nº de estudantes inseridos
2014	43
2015	72
2016	65
2017	59

Fonte: *Campus* Maria da Graça - Cefet/RJ: Planilha consolidada de estudantes inseridos nos programas de assistência estudantil (2018). Elaboração própria.

Dos 108 estudantes que iniciaram o curso em 2014, 84 receberam auxílio em algum momento do EMI, o que equivale a 77% dos estudantes. Destes, somente 20 (18%) receberam a assistência por todo o período de duração do curso (4 anos). No entanto, mais da metade recebeu pelo menos três anos de auxílio, isso sem considerar os estudantes que tenham passado por alguma reprovação, o que aumenta o tempo de necessidade do auxílio.

Conforme a Tabela 15, tivemos, no ano de 2014, o menor número de estudantes do EMI inseridos nos programas.

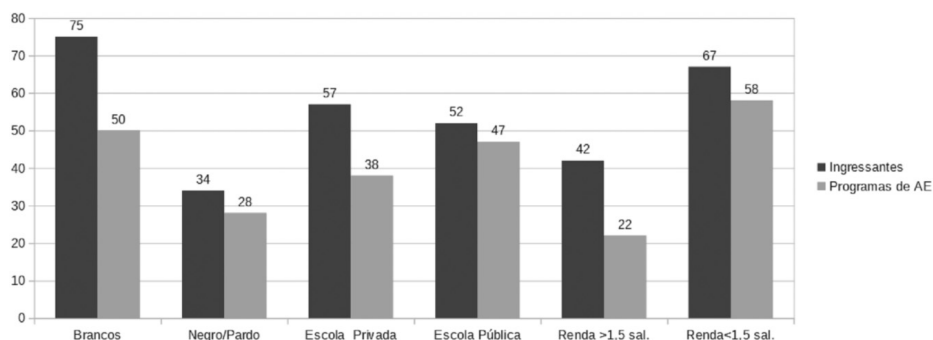
Gráfico 15- Período em que receberam auxílio financeiro (1ª turma do EMI - *campus* Maria da Graça) - Total: 84 estudantes



Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *Campus* Maria da Graça- Cefet/RJ, 2018. Elaboração própria.

Dos 28 estudantes que, ao acessarem o Cefet/RJ, declararam-se brancos, com renda superior a 1,5 salário mínimo e que cursaram o ensino fundamental em escola privada, 11 receberam em algum momento auxílio financeiro da assistência estudantil. Somente três receberam por mais de dois anos. Por outro lado, dos 21 alunos que se declararam negros, com renda inferior a 1,5 salário mínimo e oriundos de escola pública, somente dois não receberam, e dois receberam por menos de dois anos. Dos 67 que declararam possuir renda inferior a 1,5 salário mínimo, 60 receberam auxílio em algum período. Observemos, no Gráfico 16, a relação entre o grupo de acesso e a inserção nos programas de auxílio financeiro. O grupo de acesso não irá determinar o ingresso nos programas de assistência estudantil, mas é possível observar a predominância dos grupos negros/pardo, escolar pública e renda inferior a 1,5 salário mínimo. Nesse plano, a análise do perfil dos estudantes que acessam os programas de assistência estudantil levanta questões que só podem ser esclarecidas considerando as estruturas e os dinamismos da formação da sociedade brasileira (Fernandes, 1975), conforme destacamos no primeiro capítulo. A relação entre raça e questão social são determinantes na trajetória escolar dos estudantes brasileiros.

Gráfico 16- Inserção nos programas de assistência estudantil organizada por: raça, renda e origem escolar (em números absolutos)



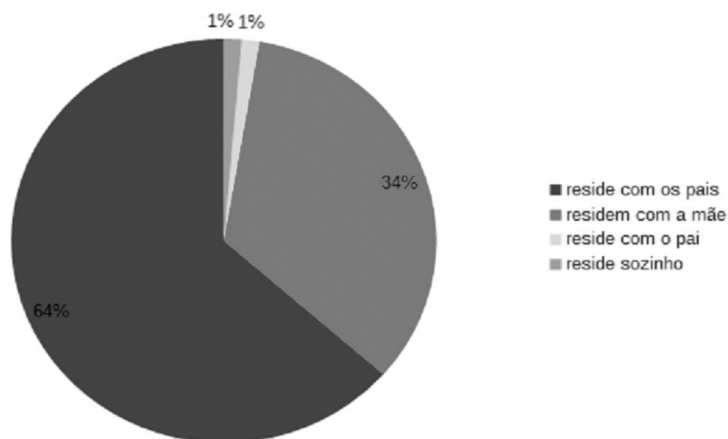
Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *campus* Maria da Graça - Cefet/RJ, 2018. Elaboração própria.

Merece destaque que mais de 60% de estudantes que se declararam brancos ou de escola privada foram inseridos nos programas de assistência estudantil, o que confirma um perfil geral dos estudantes da primeira turma mais pauperizado. A fim de contribuir com essa afirmação, percebemos que pouco mais da metade que declarou renda superior a 1,5 mínimo e meio também foi inserido, em algum momento, nos programas de assistência estudantil. Pode-se dizer que essa situação se tornou uma tendência para

as próximas turmas, conforme observamos a renda *per capita* familiar e a quantidade de estudantes inseridos nos programas nos anos seguintes. Do mesmo modo, esse aspecto não pode deixar de ser relacionado ao agravamento da condição de subsistência das famílias nesses últimos anos.

Neste momento, tentaremos dar destaque a outras características observadas na primeira turma, que também contribuem para pensarmos as relações socioeconômicas estabelecidas fora do ambiente escolar, podendo, no entanto, incidir no êxito e na permanência dos estudantes. Em relação às construções familiares¹²⁸ dos estudantes, evidenciamos a situação de habitação com os pais. Nesse sentido, não apresentaremos os dados relacionados a outros familiares que habitam na mesma residência, como irmãos, avós, tios ou outros laços não consanguíneos. Trinta e cinco por cento dos estudantes residem somente com um dos pais e a predominância da responsabilidade na criação dos filhos é, nesses casos, da mulher. Somente em uma família a responsabilidade da criação do filho é do pai.

Gráfico 17 – Composição familiar (1ª turma do EMI - *campus* Maria da Graça)

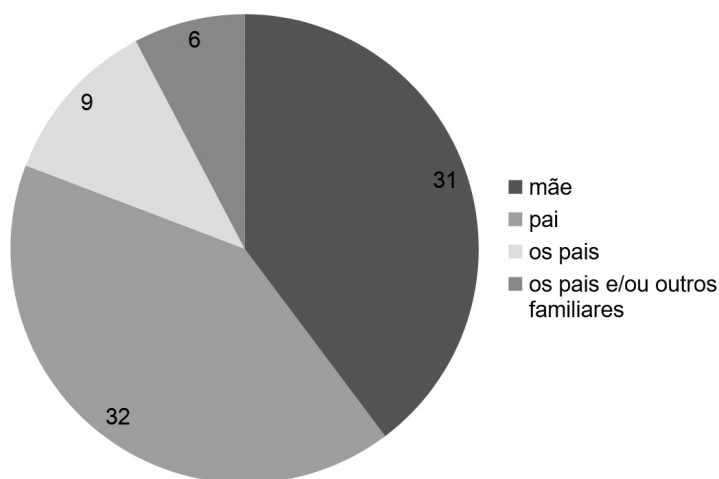


Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *campus* Maria da Graça - Cefet/RJ, 2018. Elaboração própria.

¹²⁸ Pesquisas sobre população e condições de vida nos informam que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, relacionadas à ordem econômica, à organização do trabalho, à revolução na área da reprodução humana, à mudança de valores e à liberalização dos hábitos e dos costumes, bem como ao fortalecimento da lógica individualista em termos societários, redundaram em mudanças radicais na organização das famílias. Dentre essas mudanças pode-se observar um enxugamento dos grupos familiares (famílias menores), uma variedade de arranjos familiares (monoparentais, reconstituídas), além dos processos de empobrecimento acelerado e da desterritorialização das famílias gerada pelos movimentos migratórios (Política Nacional de Assistência Social, 2004, p. 42). Nesse sentido, os modelos predominantes de família nuclear (constituída por pais e filhos) e família monoparental (formada por um dos pais e seus descendentes), vêm dividindo espaço com outros modelos que superam o reconhecimento de um modelo único baseado na família nuclear, e partindo do suposto de que são funções básicas das famílias: prover a proteção e a socialização dos seus membros; constituir-se como referências morais, de vínculos afetivos e sociais; de identidade grupal, além de ser mediadora das relações dos seus membros com outras instituições sociais e com o Estado.

Em relação ao sustento da família, existe a predominância de apenas um membro familiar com essa responsabilidade, mesmo nas famílias nucleares (compostas por pai e mãe). Nesses casos, temos a presença da mulher quase na mesma relação que o homem.

Gráfico 18 - O sustento familiar (1ª turma do EMI - *campus* Maria da Graça)



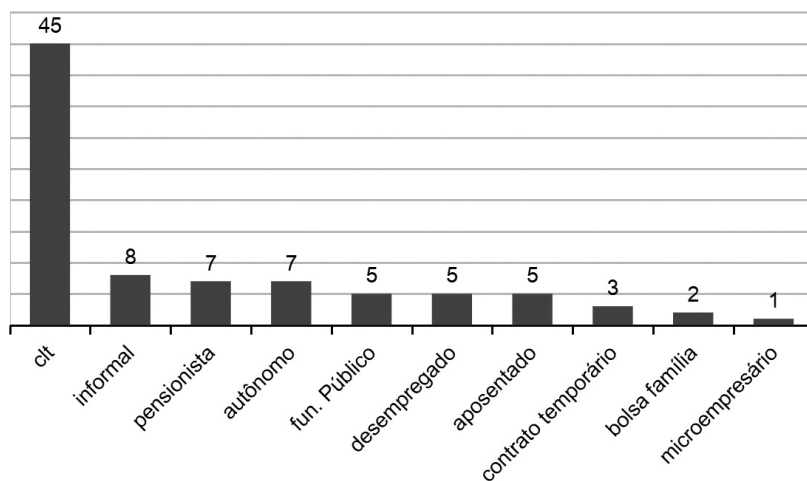
Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *campus* Maria da Graça - Cefet/RJ, 2018. Elaboração própria.

Esses dados acima alertam para a importância de considerarmos as transformações sociais contemporâneas e os novos padrões de funcionamento familiar a partir da inserção da mulher no mundo do trabalho. Em 25 famílias, a responsabilidade do sustento e da criação dos filhos é exclusiva da mulher.

Conforme evidencia o Gráfico 19, a maioria das famílias, no período, estava inserida no mercado formal de trabalho (dos 74 que declararam trabalhar, 45 possuem vínculo formal inscrito na carteira de trabalho), no entanto não podemos desconsiderar que a remuneração é tão baixa que os tornam aptos a serem inseridos nos programas de assistência estudantil (em 2014, 52% dos estudantes que ingressaram nos programas possuíam renda *per capita* familiar abaixo ou igual 0,5 salário mínimo). Nesse quadro, os auxílios passam a compor a renda familiar, possibilitando aos estudantes não deixarem de estudar para contribuir no sustento da casa, como milhares de brasileiros na mesma idade escolar. Esta é, na nossa avaliação, a principal contribuição dos programas de auxílio financeiro no contexto escolar (sem desconsiderar todas as críticas já apresentadas aqui): tornar possível aos filhos dos trabalhadores estudarem e contribuírem no sustento da família.

Em 2015, dos 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola no País, 1,59 milhão (57%) tinham entre 15 e 17 anos. Muitos deles nem chegam a concluir o ensino fundamental. E 53% viviam em famílias com renda domiciliar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo¹²⁹. Esses estudantes acabam por engrossar a massa dos “condenados do sistema”¹³⁰, pois dificilmente terão meios para vender sua força de trabalho ou o farão de modo bem precário (Fernandes, 1975, p. 27).

Gráfico 19 - O tipo de vínculo trabalhista dos familiares (1ª turma do EMI - *campus* Maria da Graça)



Fonte: Banco de dados da assistência estudantil - *campus* Maria da Graça - Cefet/RJ, 2018. Elaboração própria.

Para essas famílias, ingressar no “mercado de trabalho” é considerado um privilégio, conforme observamos nos fundamentos do primeiro capítulo. A possibilidade de ingressar e concluir uma formação profissionalizante de

¹²⁹ Cf. Cenário da exclusão escolar no Brasil - Unicef/2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil-2017>. Acesso em: 23 out. 2018.

¹³⁰ Fernandes (1975, 2008) usa a expressão “condenados do sistema” para identificar aqueles que não chegam a se inserir no “mercado do trabalho” formal, ou seja, integram-se à margem do processo de proletarianização. Ao analisar a formação histórica da classe trabalhadora no Brasil, ele divide em duas categorias: “os ‘não-possuidores de bens’ dividem-se em duas categorias, entre as quais existe uma vasta gama de transições: os que estão imersos na economia de subsistência ou em estruturas arcaicas do sistema econômico (persistentes em maior escala no campo e, com intensidade menor, também nas cidades); os que se assalariaram de uma ou de outra maneira, e os que estão em via de proletarianização ou se proletarianizaram. A primeira categoria não constitui um ‘exército industrial de reserva’, embora, como é normal nas fases de constituição e de expansão de uma economia capitalista, nela se recrutem grandes massas de candidatos à proletarianização (e, portanto, os elementos humanos que podem engrossar, variavelmente, a população industrial excedente). Ela forma, antes, o que se poderia chamar como os *condenados do sistema*, o setor humano marginal de sua origem econômica” (Fernandes, 2008, p. 65).

“qualidade” induz os assalariados, reais ou potenciais, a absorver as ilusões de existência social inerente à “condição burguesa”, uma vez que estarão em uma posição social melhor (ou menos pior) do que a de muitos brasileiros na mesma faixa etária e patamar econômico.

Contudo, não podemos desconsiderar que, apesar da real contribuição na vida dos estudantes e de sua família, a assistência estudantil pautada em programas de repasse financeiro cumpre uma função não casual para acumulação capitalista, além de existirem reais limitações para o atendimento efetivo das demandas dos estudantes. Por isso, corroboramos a defesa de que a política de assistência estudantil não pode se resumir a programas de repasse financeiro. A construção de uma estrutura permanente que contemple as diversas áreas (alimentação, moradia, transporte e outros) e que também leve em consideração as particularidades dos estudantes inseridos na instituição é fundamental no enfrentamento dos possíveis obstáculos que irão encontrar em sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, tentamos observar no *campus* Maria da Graça ações e estruturas que possam ser entendidas no bojo da assistência estudantil e que venham contribuir para a permanência estudantil. Embora o PNAES possua um caráter focalista e venha se constituindo em auxílios financeiros, o Decreto n. 7.234/10 apresenta, em seu artigo 3º, dez áreas em que a assistência estudantil deve desenvolver suas ações e que contemplam uma estrutura possível para atuar no direcionamento da permanência estudantil, a saber: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Como observamos, anteriormente, ainda não existem projetos em relação à construção de moradia estudantil e creche. Na particularidade do *campus* Maria da Graça, a creche ainda não se apresentou como uma demanda, principalmente, no universo de estudantes da primeira turma do EMI. Além disso, a situação dos estudantes impõe muito mais uma demanda por transporte do que por moradia, uma vez que residem em locais onde é possível o deslocamento diário. Em relação à acessibilidade, o *campus* não conta até hoje com uma estrutura acessível. Foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta entre o Cefet/RJ e o Ministério Público desde

2011¹³¹, mas até a realização desta pesquisa as adequações não foram realizadas no *campus* Maria da Graça.

Nas áreas de *esporte e cultura*, vêm sendo desenvolvidas atividades (teatro, futsal, fotografia, entre outros), indiretamente, por servidores docentes e técnico-administrativos que, pontualmente, desenvolvem projetos de extensão nesse âmbito¹³². Além disso, os estudantes contam com uma estrutura de laboratórios de informática, com acesso à internet, biblioteca e sala de estudos.

Deixamos propositalmente para o final os três eixos considerados fundamentais ao se falar em Assistência Estudantil no EMI: alimentação, transporte e apoio pedagógico. No que diz respeito ao transporte, todos os estudantes do EMI que residem no município do Rio de Janeiro possuíam passe-livre nos meios de transporte municipais (ônibus, metrô e trem). Os estudantes oriundos de outros municípios, como Belford Roxo, São João de Meriti e Nilópolis, tiveram que arcar com o custo de pelo menos duas passagens diárias ou buscar em seus municípios o passe-livre municipal. Uma questão a ser destacada neste ponto é que os estudantes não recebem o passe-livre para o seu deslocamento para o estágio. Isso, em alguns casos, impede a realização desse componente obrigatório da grade curricular.

Em relação à alimentação, o *campus* Maria da Graça foi o único a oferecer refeição para seus estudantes a partir de 2015, pois foi realizado um acordo com o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, o qual divide o espaço do *campus* Maria da Graça. Apresentamos tal situação no decorrer do capítulo 2, quando esclarecemos que o Cefet/RJ cede o espaço para a escola estadual, que, em contrapartida, fornece a alimentação para os estudantes

¹³¹ O Termo de Ajustamento de Conduta - TAC 000200/2011, firmado em 24/8/11 pela Procuradoria da República do Rio de Janeiro e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com vistas a garantir acessibilidade nas unidades de ensino do Cefet, traz um plano de ação para viabilizar condições de acessibilidade e atendimento prioritário nas oito unidades do centro de ensino. Deficientes físicos, visuais e auditivos serão beneficiados com as adequações. A assinatura do termo atende ao Decreto n. 5.296/2004, que estabelece a obrigatoriedade de atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em instituições de ensino. O CEFET/RJ comprometeu-se, entre outras medidas, a disponibilizar rampas de acesso, instalar assentos de uso preferencial e sanitários adaptados, destinar vagas reservadas nos estacionamentos, equipar auditórios com informações sonoras e sistemas de tradução simultânea, dar apoio às pessoas com deficiência por meio da utilização da Libras, guias, intérpretes e telefones adaptados. As obrigações serão promovidas pela instituição de ensino nas unidades Maracanã, Maria da Graça, Nova Iguaçu, Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí, Valença e Angra dos Reis. Nas instalações que possuírem prédios tombados, o CEFET/RJ deverá providenciar autorização junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e outros órgãos de competência para a realização das adaptações.

¹³² Projetos de extensão desenvolvidos em 2017-2018: A luz da imagem, Espaçojogo, À princípio teatro; CineDebate: Arte, Memória e Política.

do Cefet/RJ, *campus* Maria da Graça¹³³, acordo que perdura até a realização da pesquisa e sem previsão de cessamento, ou seja, o fornecimento da alimentação não é uma ação estrutural do Cefet/RJ, mas sim uma situação ocasional e particular do *campus* Maria da Graça.

Em relação ao apoio pedagógico, existe a disponibilidade de horário para atendimento individualizado com os professores das disciplinas e o oferecimento de monitoria¹³⁴ de algumas disciplinas. Essas atividades são compreendidas, pela gestão do *campus* e docentes, como espaços para recuperação paralela¹³⁵. No entanto, não existe indicação e nem controle da participação dos estudantes. Aqueles que sentirem necessidade ou tiverem interesse podem ir “tirar dúvidas”, já que não existe uma proposta colegiada de mapeamento das “dificuldades” ou a introdução de metodologia diferenciada para a aprendizagem nesses espaços. São os estudantes que “autonomamente” devem mapear o que “não sabem” e buscar reforço. O que temos é, portanto, mais participação nas monitorias do que nos atendimentos individualizados com os docentes, ocorrendo uma demanda maior em momentos de véspera de provas.

As situações de baixo desempenho acadêmico são lidas no âmbito individual do estudante, embora sejam um potente indicador para determinar se a instituição tem alcançado seus objetivos e um mecanismo de avaliação da própria prática docente. Esses casos são encaminhados ou indicados, durante os conselhos de classe, ao acompanhamento pelo setor de apoio pedagógico, juntamente com aspectos relacionados à infrequência e questões atitudinais.

Nesse aspecto, outro ponto a ser destacado é que, durante o ano de 2015, tivemos a reconfiguração do setor de apoio pedagógico, que passou a ser Seção de Articulação Pedagógica (SAPED). Até então, a unidade se configurava como setor de apoio pedagógico, criado em compasso com a constituição histórica do *campus*, que vinha realizando ações de acompanhamento e

¹³³A oferta de alimentação não é para todos os estudantes. Existe uma quantidade máxima de estudantes que pode se alimentar. Como nem todos os estudantes realizam a refeição na escola e esse número máximo nunca foi atingido, liberou-se para quem quisesse fazer a refeição na escola.

¹³⁴Os monitores são estudantes que apresentaram maior domínio do conteúdo de determinada disciplina. Eles oferecem espaço de reforço-escolar, com horários e locais pré-fixados, e recebem uma bolsa no valor de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais), quando são selecionados mediante processo seletivo estabelecido em edital. Mas existem também as monitorias voluntárias, que são aquelas em os estudantes não recebem qualquer auxílio financeiro.

¹³⁵De acordo com a Resolução Cefet/RJ n. 15/2014, que trata da avaliação do rendimento escolar na educação profissional técnica de nível médio na forma integrada: “Art. 17. A recuperação paralela será ao longo do período letivo e terá por finalidade fazer com que o aluno alcance os objetivos de ensino estabelecidos para este período, em cada componente curricular, através de atividades paralelas às regulares em horário diferente das mesmas. § 1º O procedimento para a recuperação em cada disciplina será estabelecido pela Coordenação à qual a disciplina esteja vinculada, consultados os respectivos colegiados, sob a supervisão do Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) ou da Gerência Acadêmica”.

colaboração no processo de aprendizagem (assessoria e orientação ao corpo discente e docente da instituição). O setor contou, durante os anos de 2013 e 2014, somente com uma pedagoga e uma assistente administrativa.

No final de 2014, houve a incorporação de oito assistentes sociais no Cefet/ RJ, os quais foram distribuídos entre os *campi* para atender principalmente a demanda oriunda da política de assistência estudantil da instituição e lotados nas Seções de Articulação Pedagógica (SAPEDs)¹³⁶. A necessidade desse profissional esteve atrelada, inicialmente, à realização de avaliações sociais¹³⁷ para a concessão de benefício de auxílio estudantil – em específico o Programa de Auxílio Emergencial - PAEm e o Programa de Auxílio ao Estudante com Deficiência - PAED¹³⁸. Observamos a centralidade da função do assistente social na instituição como o profissional responsável pela seleção daqueles que podem acessar aos programas. No entanto, no âmbito da educação, a política de assistência estudantil se apresenta como um espaço de atuação profissional que, de modo algum, pode se resumir ao processo de seleção de auxílios.

Temos, então, em 2015, a transformação do setor pedagógico em SAPED e a incorporação do profissional de serviço social. Embora essa mudança tenha sido sistêmica, ocorrida em todos os *campi*, não houve uma orientação institucional sobre qual era o seu objetivo, nem quais seriam as ações que esse novo setor deveria desempenhar. A princípio, foi uma mudança de nome do setor e de local da assistência estudantil¹³⁹, tendo em vista que, nesse movimento, a assistente social passou a compor a equipe profissional da SAPED e os programas de auxílio estudantil passaram a ser conduzidos por este setor, concentrando suas ações no profissional de Serviço Social¹⁴⁰.

Ao concentrar e responsabilizar o assistente social pela operacionalização dos programas de auxílio financeiro, esse profissional teve sua intervenção restringida pela sobrecarga de ações burocráticas e financeiras que vinham sendo desempenhadas pelo profissional

¹³⁶ Com exceção do *campus* Angra dos Reis, em que a Assistente Social foi lotada na Seção de Disciplina para desempenhar as funções relacionadas aos programas de assistência estudantil.

¹³⁷ Constituiu competência e atribuição privativa do assistente social (Lei n. 8662/93 - Lei de regulamentação da profissão: “Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: (...) XI - realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (...) Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social: (...) IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social”.

¹³⁸ Esses dois programas preveem a realização de avaliação social realizada por assistente social.

¹³⁹ Já existiam no *campus*, desde 2011, os programas de auxílio estudantil, como parte das ações institucionais de assistência estudantil e que vinham sendo conduzidos por um técnico administrativo que não fazia parte do setor de apoio pedagógico. Era ligado diretamente à gerência acadêmica.

¹⁴⁰ Até o ano de 2015, as ações do Assistente Social nos programas de auxílio concentravam-se, principalmente, na avaliação social para concessão dos auxílios e controle de frequência para a manutenção do auxílio.

administrativo. Podendo isso ser entendido como um limite à construção de outras ações para a garantia da permanência estudantil.

Em 2016, a SAPED de Maria da Graça também recebeu um psicólogo, um técnico em assuntos educacionais e mais um assistente administrativo, passando a ter, então, a composição de uma equipe multiprofissional com a presença de: uma pedagoga, um psicólogo, uma assistente social, um técnico em assuntos educacionais e dois técnicos administrativos. Nesse momento, as ações operacionais dos programas de auxílio financeiro foram distribuídas por toda a equipe, dando a possibilidade ao profissional de Serviço Social de também se envolver nas demais ações desenvolvidas pela SAPED.

Para além dos profissionais de Serviço Social, entendemos que diversas categorias profissionais devem estar presentes no processo de formulação, implementação e avaliação da política de Assistência Estudantil. Tal ação é importante para que possam dar respostas efetivas dentro dos limites profissionais e estruturais ao processo de enfrentamento às expressões da “questão social” (que passa pela identificação dos processos que limitam a permanência, a aprendizagem e a qualidade da educação prestada) e não ter uma atuação limitada às análises socioeconômicas de acesso aos programas. Nesse sentido, devemos concordar que

a multiplicidade quase infindável das refrações da “questão social” que esbatem o âmbito da intervenção profissional do Serviço Social põe problemas nos quais necessariamente se entrecruzam dimensões que não se deixam equalizar, escapando e desbordando dos moldes formal-abstratos de intervenção. Os moldes formal-abstratos desenvolvidos pela profissão (...) mostram-se inevitavelmente unilaterais e unilateralizantes, na justa escala em que se deixam de apreender o sistema de mediações concretas que forma a rede em que se constitui a unidade de intervenção, este mesmo alvo das inúmeras situações problemáticas em que se corporificam as refrações da “questão social”, numa série cuja diferencialidade instaura um aparentemente caótico complexo das carências (materiais e /ou ideais). Verifica-se, portanto, que a problemática que demanda a intervenção operativa do assistente social se apresenta, em si mesma, como um conjunto sincrético; a sua fenomenalidade é o sincretismo – deixando na sombra estrutura profunda daquele que é a categoria ontológica central da própria realidade social, a totalidade (Netto, 1992, p. 91).

Pelas ações institucionalmente desenvolvidas para assistência estudantil, podemos afirmar que os estudantes contavam com uma gama

de ações muito acima do que as escolas públicas em geral oferecem. O que, aparentemente, seria a “escola ideal”, com transporte, alimentação, biblioteca, laboratórios de informática, um corpo docente qualificado, auxílio financeiro, apoio pedagógico, psicológico e social, entre outros, conformam determinações estruturais que perpassam qualquer escola brasileira. Por isso, não podemos ficar só na aparência desse processo. Foi possível observar no capítulo 2 e no decorrer deste capítulo que o EMI se constitui na mesma rígida estrutura escolar (o sistema de avaliação, o método de ensino e programas de disciplinas não são alterados) existente durante a concomitância externa, oferecendo uma formação de caráter compósito: que aglutina de modo heterogêneo a formação profissional e propedêutica e conserva internamente a dualidade existente entre essas formações.

Além disso, observamos que a assistência estudantil consentida, pautada em programas de repasse financeiro, com seu caráter focalista, sempre vai desempenhar, contraditoriamente, duas funções: o da inclusão e o da exclusão. Essa relação constituída no ambiente escolar com a manutenção das estruturas educacionais centenárias do Cefet/RJ acirra as disputas de classe quando nessa relação temos aqueles que defendem os privilégios e a meritocracia, não propondo nada de diferenciado (em termos de ensino e estrutura escolar) para os estudantes, ou então agindo com condescendência, tendo em vista a imposição legal¹⁴¹, não deixando de afirmar a sua autoridade e prerrogativa de poder “passar a mão na cabeça”¹⁴² (ao associar a permanência ao merecimento).

Temos, ainda, os condenados do sistema que verão na proletarização (potencialmente atingida com a formação profissional) a chance de sair de um lugar pior de onde estavam e vão lutar para ficar na escola, vendo nela a possibilidade de vender sua força de trabalho no “mercado formal”. Essa disputa, que não é formalmente estabelecida, se manifesta nas ações e nos discursos dos sujeitos que circulam nos corredores, nas salas de aulas, nos conselhos de classe, nos gabinetes, nos grêmios e nos tantos outros espaços da escola.

Desse modo, reforçamos que os desafios postos à operacionalização das Políticas de Educação, em especial à Política de Assistência Estudantil como estratégia que fortaleça o exercício da educação enquanto direito

¹⁴¹ Garantias legais previstas: Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: 19 jul. 2010; e Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

¹⁴² Uma expressão usada no ambiente escolar, associada a uma suposta proteção excessiva a alguns estudantes. A origem dessa expressão vem dos judeus, que têm o costume de abençoar os cristãos-novos passando a mão pela cabeça e descendo pela face, enquanto pronunciam a bênção.

não podem ser enfrentadas por ações de caráter focalista ou que ignore as relações de classe existentes no seio da sociedade brasileira. A permanência estudantil na particularidade do Cefet/RJ, dentro do contexto da expansão da rede federal e do Programa Nacional de Assistência Estudantil, torna-se um movimento de resistência política e humana de uma classe que tem cor, renda, origem escolar e local de moradia.

CAPÍTULO 4 - A PERMANÊNCIA DA PRIMEIRA TURMA DO EMI DO CEFET/RJ - CAMPUS MARIA DA GRAÇA

*Do rio que tudo arrasta,
diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violenta
as margens que o comprimem.*
Bertolt Brecht

Os resultados da discussão que fomos tecendo nos capítulos anteriores alimentam três conclusões. Em primeiro lugar, o Ensino Médio Integrado no Cefet/RJ constituiu-se como uma formação de caráter compósito, que aglutina de modo heterogêneo a formação profissional e

propedêutica e conserva internamente a dualidade existente. Em segundo lugar, o ingresso, a partir de 2014, de um “novo” perfil de estudantes não é levado em consideração para a realização de mudanças estruturais da escola. Em terceiro, a assistência estudantil consentida, a qual é pautada em programas de repasse financeiro, de caráter focalista, sempre vai desempenhar, contraditoriamente, duas funções: a da inclusão e a da exclusão. Diante dessas conclusões, o desafio e o fardo do nosso tempo histórico¹⁴³ é fazer prevalecer uma interpretação da realidade que deixe claro que a nossa defesa não é acabar com o que já foi conquistado pelos estudantes, mas sim ampliar e tornar essas conquistas realmente efetivas – “A casa em que todos nós vivemos não pode ser demolida, mas precisa de uma reestruturação verdadeiramente radical” (MEZÁROS, 2007, p. 31).

Essa interpretação impõe a exigência de uma transformação estrutural nas bases que se assenta o Ensino Médio no Cefet/RJ. Por isso, nosso esforço foi o de tentar interpretar as convergências e os distanciamentos entre as particularidades do *campus* Maria da Graça, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, como forma de pensar a permanência estudantil no EMI do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça. Nesse sentido, privilegia-se, neste momento, a análise dos dados de permanência estudantil da primeira turma do EMI do *campus* Maria da Graça, a sua relação com as formas de acesso, com o programa de assistência estudantil da instituição e a percepção dos estudantes que ali permaneceram como os principais elementos para a construção de nossas avaliações.

Não podemos desconsiderar o impacto do programa de assistência estudantil em âmbito local (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça). A assistência estudantil é imprescindível e quanto a isso não há o que se discutir. No entanto, o que queremos refletir é que, apesar de esse auxílio ter sido fundamental para que os estudantes da primeira turma do EMI permanecessem na instituição, não foi, necessariamente, a inserção nos programas de assistência estudantil o fator que impossibilitou que eles evadissem. Dentre os que permaneceram, tivemos um percentual bem elevado de estudantes que receberam o auxílio financeiro por mais de três anos, independentemente do grupo de acesso (ampla concorrência ou cotas). Por outro lado, entre os que evadiram, esse índice é ainda maior. Dos 21 estudantes que evadiram, somente três não estavam incluídos nos programas de assistência estudantil. Porém, mediante análise dos que abandonaram os cursos, constatou-se que todos participavam dos programas. Consideramos, assim, que a redução dos

¹⁴³ MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo de nosso tempo: o socialismo no século XXI**. (Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim). São Paulo: Boitempo, 2007.

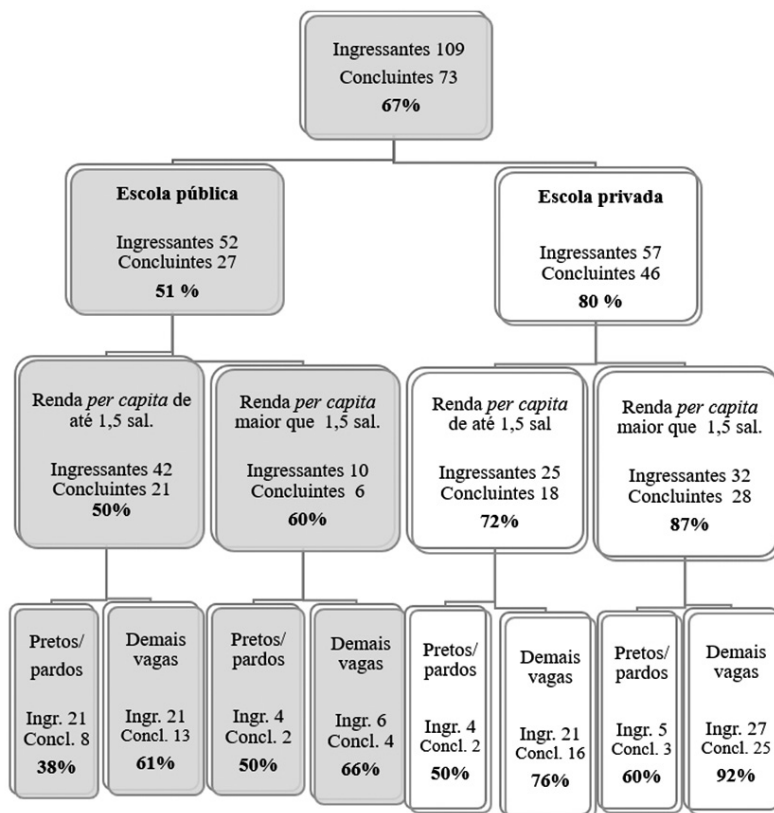
efeitos das desigualdades através de programas de repasse financeiro para um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguir sua vida acadêmica é apenas uma das estratégias para garantir a permanência. Concluímos, assim, que, embora a política de assistência estudantil seja importante para que tais estudantes fiquem, não é ela que os impede de sair.

4.1 Os índices de conclusão, evasão e retenção da primeira turma do ensino médio integrado do Cefet/RJ - *campus* Maria da graça

Antes de tudo, é importante destacar que somente cinco estudantes dessa primeira turma de EMI passaram por alguma reprovação no ensino fundamental. Dentre estes, um teve que interromper a trajetória escolar. Ou seja, quase todos os estudantes, independentemente de terem vindo da rede pública ou privada de ensino, tiveram trajetórias escolares no ensino fundamental contínuas e efetivas. Do grupo de cinco estudantes que passaram por reprovação no ensino fundamental, nenhum foi considerado inapto ou teve que interromper os estudos durante sua formação no EMI, eliminando, assim, a possibilidade de se estabelecer relação direta entre a trajetória escolar no ensino fundamental e no ensino médio dessa turma.

Para iniciarmos a exposição dos dados em relação à permanência da primeira turma do EMI do *campus* Maria da Graça, remontamos o fluxograma que prevê a reserva de vagas no concurso de ingresso, acrescentamos o número de estudantes concluintes em cada grupo e o percentual de conclusão no tempo previsto do curso (em 2017).

Fluxograma 3- Comparação entre número de ingressantes/concluintes e percentual de conclusão da 1ª turma do EMI do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça



Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2018.

Devemos recordar que somente os estudantes do lado esquerdo do fluxograma (oriundos de sistema público de ensino) ingressaram na Instituição pela reserva de vagas prevista na Lei n. 12.711/12 (Lei de Cotas). Os dados são suficientemente claros para que nos detenhamos em sua descrição. Pelos percentuais destacados, é possível afirmar que o maior índice de conclusão está entre os jovens brancos, com renda superior a 1,5 salário-mínimo e oriundos do ensino privado (92%). Diferentemente, os jovens negros/pardos, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo, oriundos de escolas públicas, foram os que tiveram o menor índice (38%). Com base nesses percentuais, não podemos negar que estudantes provenientes do ensino público atingem uma porcentagem mais baixa de conclusão do curso no tempo previsto. Além disso, ao subdividirmos os grupos de estudantes por sua renda familiar e raça/cor, ainda iremos encontrar diferenciações significativas nas taxas de conclusão entre aqueles oriundos do ensino

privado. Nesse sentido, é importante reconhecer que as políticas de ações afirmativas, como a reserva de vagas prevista na Lei n. 12.711/12, contribuem para a ampliação do acesso a essa instituição pública federal (Cefet), não sendo, contudo, suficientes para eliminar as desigualdades que se reproduzem no seio da escola, estando, inclusive, permeadas por muitas disputas políticas.

Na tabela abaixo distribuimos os estudantes entre os grupos de acesso previstos na Lei nº. 12.711/12 (raça, renda e origem escolar) e os diferentes itinerários da trajetória acadêmica. O objetivo da Tabela 16 é fornecer uma primeira aproximação com os dados que serão trabalhados, por meio de uma apresentação geral dos percursos diferenciados, que expõem a predominância em determinados grupos de acesso.

Tabela 16- Relação entre o grupo de acesso e a trajetória escolar - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)

	Ingressantes	Concluintes 2017	Aprovações COC*	reprovações	jubilamentos	cancelamento	abandono
Es. privada	58	46	19	11	6	1	2
Es. pública	52	27	16	25	9	1	4
Renda > 1,5	43	34	13	8	6	0	0
Renda <1,5	67	31	22	29	9	2	6
Branços	75	58	23	17	5	1	3
Negros	35	15	12	19	10	1	3
TOTAL	110**	73	35	35	15	2	6
%	100%	67%	32%	32%	14%	2%	5%

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

* Aprovações pelo Conselho de Classe (quando o estudante chega ao conselho final com alguma reprovação e o colegiado de professores decide pela aprovação. Ação prevista na Resolução Cefet/RJ n. 01/2014, que regulamenta os Conselhos de Classe (COC) do Ensino profissionalizante de Nível Médio (integrado, concomitante e subsequente).

** Este número é composto por 109 estudantes que ingressaram pelo concurso e 1 estudante que acessou pelo edital de vagas reservadas para filho de funcionário.

Antes de darmos continuidade na análise da relação entre permanência e evasão, não podemos deixar de registrar que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publicou em 2014 o Documento Orientador com subsídios para o planejamento de ações no enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção. Esse documento é resultado de um plano de ação proposto em

resposta ao Acórdão n. 506- Plenária, de 13 de março de 2013, do Tribunal de Contas da União (TCU). No que tange ao entendimento dos fenômenos de evasão e de retenção na Rede Federal e à adoção de medidas para o seu combate, foi instituído, por meio da Portaria SETEC n. 39, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), um grupo de trabalho, composto por representantes da própria Secretaria e da Rede Federal, com o propósito de sistematizar o Documento Orientador com subsídios para o planejamento de ações no enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção. No Cefet/RJ, as orientações que visavam à implementação das ações postas nesse plano só começaram a ser desenvolvidas no final de 2017¹⁴⁴.

No entanto, não iremos nos basear nos parâmetros utilizados nesse documento orientador. Seguindo o percurso teórico e empírico desenvolvido até aqui, decidimos avaliar os fenômenos que envolvem a permanência e a evasão, a partir das suas manifestações no âmbito do Cefet/RJ e mediante as interpretações desenvolvidas. Sendo assim, observamos a existência de cinco trajetórias diferenciadas no percurso escolar dessa primeira turma ao consideramos o êxito, a permanência e a evasão como categorias a serem analisadas. De modo ilustrativo, esses caminhos foram categorizados a fim de entendermos como os estudantes prosseguiram em sua formação.

Tabela 17 - Categorias baseadas na trajetória escolar - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ) - *campus* Maria da Graça)¹⁴⁵

Categoria	Característica	Quantidade
Permanência efetiva	Concluíram no tempo previsto e sem aprovações pelo conselho	38 (35%)
Permanência consentida	Concluíram no tempo previsto, com aprovações pelo conselho	35 (32%)
Permanência preterida	Retidos e com conclusão fora do tempo previsto do curso	14 (13%)
Evasão compulsória	Jubilados após duas reprovações consecutivas	15 (14%)
Evasão constrangida	Abandono após duas reprovações não consecutivas	6 (5,5%)

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

¹⁴⁴Foram compostas as comissões e iniciou-se o levantamento de dados acerca da evasão, com base nos parâmetros dos documentos.

¹⁴⁵Não foram incluídos dois estudantes que cancelaram a matrícula e não chegaram a frequentar as aulas.

Nossas interpretações acerca da realidade do Cefet/RJ - campus Maria da Graça não podem, de modo algum, desconsiderar: a condição socioeconômica dos estudantes; a formação de caráter compósito oferecida no EMI e a política de assistência estudantil que não atende todo o universo dos estudantes. Só assim, poderemos ver, sem sermos tomados de perplexidade, que somente 35% dos estudantes concluíram o curso no patamar de excelência exigido pela instituição¹⁴⁶. Esse dado revela o que, de fato, a instituição vem (ou não) construindo para alcançar essa excelência. Ousamos afirmar que esse índice é, em grande parte, mérito dos próprios estudantes que, apesar dos “obstáculos no caminho”, obtiveram êxito em sua formação. Por isso, é importante pensar a permanência e o êxito para além da dicotomia: ou são os estudantes que não aprendem ou são os professores que não ensinam, a fim de que possamos nos aproximar dos vários fatores históricos e estruturais que incidem nessa relação. Caso contrário, podemos chegar à falsa conclusão de que a evasão ocorre ou por perversidade dos “de cima” (os sujeitos atuantes na escola) ou por negligência dos “de baixo” (os estudantes), na qual os aspectos sociais ficam excluídos do processo.

Desse modo, para além dos aspectos quantitativos, consideramos também as características socioeconômicas desses cinco grupos. Nosso objetivo é avaliar sua projeção na trajetória acadêmica e sugerirmos uma perspectiva para a compreensão do “destino” dos estudantes no *Ensino Médio Integrado*, que coloca essas características em evidência, quando relacionadas ao êxito e à permanência dos estudantes. Escolhemos os três fatores (renda, raça e escolaridade) utilizados como critérios para composição dos grupos de acesso para centralizar a nossa atenção. Isso se dá porque observamos que somente esses fatores atuam, efetivamente, construindo a história dos estudantes no *campus* Maria da Graça, bem como porque as outras características e particularidades sociais (como composição familiar, local de moradia, e outros) não ganham destaque no percurso escolar ou se fundem na análise da permanência e evasão.

¹⁴⁶ Existe na instituição um discurso que seu ensino, seja de ensino médio, cursos técnicos ou superiores, é de excelência, principalmente entre empresas e indústrias que buscam engenheiros e técnicos. Esse discurso circula nos meios formais e informais da instituição, com referência ao peso histórico do centenário, atingido em 2017. No cotidiano escolar, vem atrelado à necessidade de manter-se o rigor nas avaliações e o grau elevado de reprovações, como forma de buscar garantir a oferta de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho ou de preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Tabela 18- Relação entre grupos de estudantes e aspectos socioeconômicos - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça) - (Total: 108)

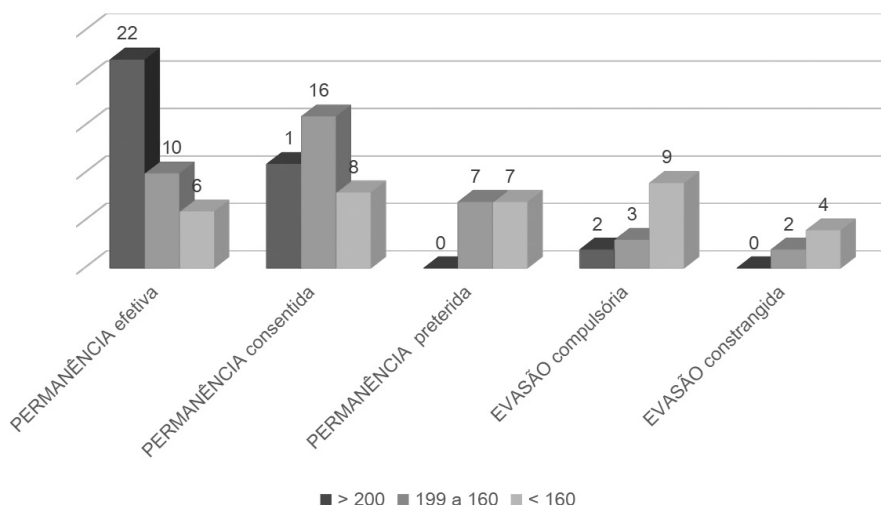
	PERMANÊNCIA			EVASÃO		TOTAL
	efetiva	consentida	preterida	compulsória	constrangida	
total de estudantes por grupo	38 (100%)	35 (100%)	14 (100%)	15 (100%)	6 (100%)	108
escola privada	27(71%)	19(54%)	3 (21 %)	6 (40%)	2 (33%)	57
escola pública	11 (29%)	16 (46%)	11 (79 %)	9 (60%)	4(77 %)	51
renda superior 1,5sal.	21 (55%)	13 (37 %)	3 (21%)	6 (40%)	0	43
renda inferior 1,5sal.	17(45%)	22 (63%)	11(79%)	9 (60%)	6 (100%)	65
brancos	35 (92%)	23(65%)	7 (50%)	5 (33%)	4(77 %)	74
negros	3 (8%)	12 (45 %)	7 (50%)	10 (67%)	2 (33%)	34

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

Os dados expostos acima nos levam a afirmar que os estudantes que ingressaram na primeira turma do EMI do Cefet/RJ – *campus* Maria da Graça iniciaram suas trajetórias escolares de um ponto de partida desigual e que tal desigualdade se manteve durante seus percursos acadêmicos e havendo se evidenciado na conclusão do curso. O primeiro destaque a ser feito é que estudantes com uma realidade socioeconômica mais pauperizada, negros e oriundos de escola pública têm percentuais menores no êxito e na permanência no curso.

Tentando estabelecer alguma relação entre os aspectos acadêmicos e a permanência estudantil, utilizamos como parâmetro as notas de acesso do concurso que os estudantes prestaram ao ingressar. Podemos observar (Gráfico 20) que não existe relação determinante que mereça destaque. Tivemos, nos cinco grupos, estudantes que acessaram com diferentes notas de acesso. Embora, nos grupos que evadiram, tenhamos uma quantidade maior de notas abaixo de 160, a mesma quantidade de estudantes com notas abaixo de 160 também é observada nos grupos de permanência.

Gráfico 20- Relação entre nota de acesso do concurso e grupo de estudante - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ) - campus Maria da Graça) - (Total: 107*)



Fonte: *Exatus Concursos* (organizadora do concurso) - Dados do concurso nível técnico Cefet/RJ, 2014. Elaboração própria.
 *Como um estudante acessou pelo Edital de vagas para filho de servidor, esse dado é inexistente neste caso específico. E não incluímos as notas de dois estudantes que cancelaram a matrícula e não chegaram a frequentar as aulas.

Com base nos dados da Tabela 18 e do Gráfico 20, podemos afirmar que os aspectos sociais (raça e renda) têm maior peso do que os aspectos acadêmicos. Ser branco, oriundo de escola privada e com renda superior a 1,5 salário-mínimo garante mais possibilidades de se ter um desempenho de “excelência” do que a nota de acesso ou o acesso pelas cotas. Isso faz com que os aspectos individuais, exclusivamente acadêmicos, tenham menor peso. Além disso, essa evidência nos leva a querer saber como se reproduzem ou se mantêm as desigualdades no ambiente escolar. Na nossa avaliação, são os sujeitos coletivos da escola que podem atuar para a manutenção ou a para a desconstrução dessa estrutura desigual historicamente “naturalizada” no ambiente escolar. Fernandes (2008), em suas reflexões, afirma que a relação de dominação de classe adapta-se, em termos funcionais, ao padrão de funcionamento “normal” da escola, institucionalizando a opressão sistemática, reconhecida ou disfarçada. Desse modo, compreendemos que o regime de classes assume, pois, como conexão histórico-social do capitalismo dependente, uma dimensão peculiar no ambiente escolar que só pode ser dimensionada e alterada observando-se a correlação de forças existentes no espaço escolar.

Por isso, também não podemos deixar de trazer para o foco a questão racial como um fator de destaque, numa avaliação geral da permanência dessa primeira turma. Os negros e pardos representaram somente 31% dos

estudantes que ingressaram nessa turma e 13% dos alunos concluintes. Esse grupo de estudantes, que já não teve grande representação quantitativa na composição dessa primeira turma, foi perdendo o pouco espaço conquistado nesse lugar de “excelência”.

A relação entre “questão social” e raça é parte constitutiva da classe trabalhadora no Brasil. Como observou Fernandes (1989) em seu livro *O protesto negro*, os velhos dilemas se reproduzem. O preconceito e a discriminação se reatualizam através das desigualdades sociais, econômicas e culturais; da concentração racial da renda e da desigualdade racial que se manifesta no ambiente escolar. Assevera Arroyo (2015) que, durante o período de colonização, a escolarização serviu para a garantia de dominação dos brancos e, nos tempos atuais, ainda é predominantemente um sinônimo da homogeneização das culturas, com o discurso da globalização e da erradicação da pobreza, disfarçando a intenção de educação a serviço da manutenção do sistema econômico. Para Fernandes (1989):

Esse dilema liga entre si luta de classes e luta de raças (uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra). Ao se classificar socialmente, o negro adquire uma situação de classe proletária. No entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações e violências. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem mas se interpenetram como elementos explosivos - a classe e a raça. (...) A moral da história é que, embora o trabalho seja uma mercadoria, onde há uma composição multirracial nem sempre os trabalhos iguais são mercadorias iguais... Nas lutas dentro da ordem, a solidariedade de classe não pode deixar frestas (FERNANDES, 1989, p. 60-62).

O discurso da escolarização faz crer na possibilidade de uma “vida melhor” que se pauta no sucesso material, em um modelo baseado na lógica econômica consumista da vida moderna. Além disso, a caracterização dos(as) estudantes pobres e negros como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem, e para, desse modo, alocá-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural (ARROYO, 2015, p. 12).

Dados do ano 2000 mostram que a evasão escolar de pessoas entre 15 e 17 anos negras é de 6,89% e de pessoas brancas é de 3,91%¹⁴⁷. Devemos concordar que a inserção de estudantes negros (por meio da política de cotas) e a sua permanência (por meio da política de assistência) não limpam da sociedade brasileira as sequelas do mundo colonial e da sociedade escravista.

¹⁴⁷ Dados do IPEA. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>>. Consultado em 29/07/2017.

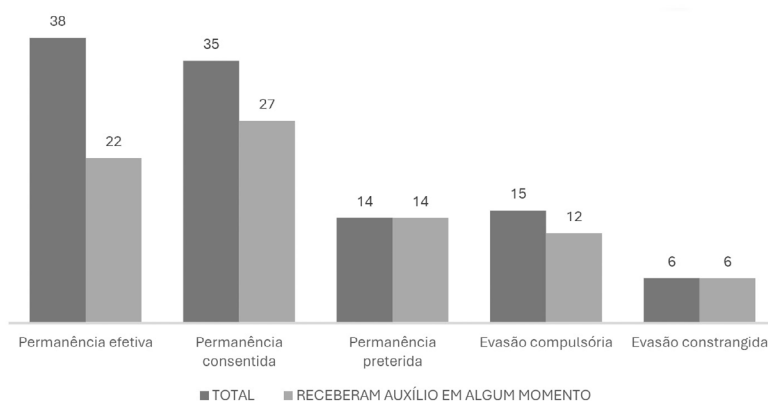
Prova disso é que esse movimento não atingiu todo o coletivo negro que ingressou no *campus* Maria da Graça. No entanto, isso mostra que esses poucos estudantes conquistaram, por suas vias intelectuais, o que lhes fora negado por gerações.

Concordamos com Fernandes (1989) que a raça é uma formação social que não pode ser negligenciada na estratégia da luta de classes e de transformação dentro da ordem ou contra a ordem. As desigualdades que afetam o negro o afetam em termos de classe, mas também de raça. Portanto, consideramos que a permanência do jovem negro nessa primeira turma de EMI faz parte de um movimento de resistência, ainda que não organizado coletivamente, mas que consiste em mobilizar seu potencial existente e transformá-lo em uma reação ativa para que permaneçam e concluam o curso.

4.2 A permanência e suas relações com a política de assistência estudantil

Quando observamos o universo de estudantes que ingressam e compõem os diferentes grupos de trajetória escolar, não encontramos relações no que diz respeito ao acesso aos programas de auxílio financeiro e à conclusão do curso de forma exitosa. Todos os grupos (da permanência e da evasão) tiveram percentuais consideráveis de inclusão nos programas.

Gráfico 21- Relação grupo de estudante e inclusão no programa de assistência estudantil - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça) - (Total: 108)



Fonte: Dados da assistência estudantil (2014-2018) – Setor de Arquivo do Campus Maria da Graça- Cefet/RJ. Elaboração própria.

Dos 73 estudantes que concluíram no tempo previsto (quatro anos), 51 (70%) estiveram inseridos nos programas de auxílio financeiro. E aqueles que passaram por uma reprovação (14), todos foram inseridos nos programas. Conforme podemos observar na tabela abaixo, tivemos um percentual maior entre os estudantes que os acessaram pela reserva de vagas.

Tabela 19 - Relação entre grupo de acesso no concurso e inclusão no programa de assistência estudantil - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça)

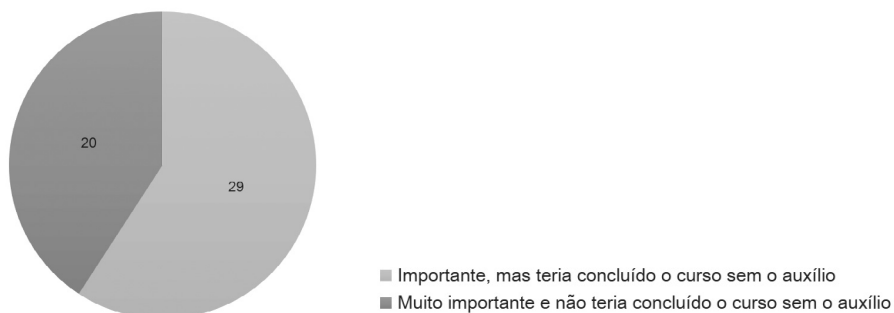
	Concluíram o curso em 2017	Receberam auxílio em algum momento	Receberam auxílio por mais de três anos*
Ampla concorrência	46	28	13
Cotas (Lei n. 12.711/12)	27	23	17
TOTAL	73	51	30

Fonte: Dados da assistência estudantil (2014-2018) – Setor de Arquivo do *Campus* Maria da Graça - Cefet/RJ. (Elaboração própria).

*Essa quantidade de estudantes está incluída nos 51 que receberam em algum momento.

A todos os 87 que permaneceram (o que engloba os três grupos: efetiva, concessão e preterida) foi solicitado que avaliassem a formação recebida através de questionário com perguntas fechadas, no entanto somente 66 responderam. Dos que responderam, 49 estiveram inseridos nos programas de auxílio financeiro. Para esse grupo, é indiscutível a importância do auxílio para a permanência estudantil. Para alguns, o auxílio foi avaliado como condicionante.

Gráfico 22- A importância do auxílio financeiro para a permanência estudantil - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça) - somente aqueles que receberam auxílio em algum momento - (total de respostas: 49)



Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, Cefet/RJ - *Campus* Maria da Graça. Elaboração própria.

Devemos considerar que todos os estudantes contavam com passe-livre no transporte e alimentação na escola, dois fatores que certamente podem pesar para uma possível decisão de continuar no curso sem o auxílio financeiro. Pode-se abrir mão do auxílio quando a instituição oferece uma estrutura mínima de serviços que permitam a permanência dos estudantes. Infelizmente, essa realidade não se repete nos demais *campi* do Cefet/RJ, pois não fornecem alimentação. Apesar disso, o destaque que queremos dar é que, mesmo contando com uma estrutura, que aqui estamos chamando de mínima, existem estudantes que não teriam condição de permanecer na escola sem auxílio financeiro. Nesse sentido, a política de assistência estudantil (mesmo com esse aspecto de transferência de renda) cumpre um papel de contribuir para que os estudantes, além de permanecer, concluam seus estudos de forma exitosa. Dentre os que permaneceram, tivemos um percentual bem elevado de estudantes que receberam o auxílio financeiro por mais de três anos, independentemente do grupo de acesso (ampla concorrência ou cotas). Por outro lado, entre os que evadiram esse índice é ainda maior. Dos 21 estudantes evadidos (jubilamento e abandono), somente três não estavam incluídos nos programas de assistência estudantil¹⁴⁸. Devemos concordar que a assistência estudantil, por si só, não impede a evasão. Mas o que queremos evidenciar no âmbito do Cefet/RJ é que existem políticas institucionalizadas que concorrem formalmente para esses fenômenos: evasão e permanência. É essa reflexão que queremos desenvolver nos próximos pontos.

4.3 O conselho de classe: suas aprovações e reprovações

Resolvemos dedicar um momento da discussão para tratar dos Conselhos de Classe, a fim de entendermos como ocorrem as aprovações e reprovações de estudantes que chegam ao conselho final retidos em alguma disciplina. Consideramos que o conselho final é o ápice que irá consolidar as trajetórias diferenciadas no ambiente escolar.

O Conselho de Classe (COC) é órgão colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. Ocorre no final de cada bimestre/semestre (dependendo da modalidade do curso). É o momento em que docentes, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Essa decisão

¹⁴⁸ Desses três, somente um estava no perfil socioeconômico para acessar os programas, mas, ainda assim, nunca pleiteou o acesso.

determina as trajetórias diferenciadas dos estudantes. Conforme prevê a Resolução Cefet/RJ n. 01/2014, que Regulamenta os Conselhos de Classe (COC) do Ensino Profissionalizante de Nível Médio (integrado, concomitante e subsequente):

Art.2º - O conselho de Classe tem as seguintes atribuições:
Avaliar o desempenho, as dificuldades, os problemas e as potencialidades da turma, com base nos resultados da apuração de rendimento dos bimestres letivos e nos dados apontados pelos membros do conselho e do representante dos alunos;
Decidir pela situação escolar final do aluno quanto à aprovação ou reprovação em uma ou mais disciplinas, considerando:
a) O aproveitamento escolar global,
b) O aproveitamento por componente curricular
(...)

Art. 20- A situação final do aluno será obrigatoriamente julgada pelo Conselho de Classe, nos termos das normas específicas que regem a instalação e o funcionamento do mesmo, tendo como princípio orientador da decisão o predomínio do desempenho global do estudante, nos campos cognitivo, afetivo e psicomotor. **O Conselho de Classe pode aprovar com média 6,0 (seis) os alunos que não obtiverem esta Média Anual, em qualquer disciplina, se for o entendimento da maioria que compõe o referido Conselho** (Resolução Cefet/RJ n. 01/2014, grifo nosso).

Compreendemos que as discussões e tomadas de decisões nos conselhos de classe devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o estudante melhore a aprendizagem, a metodologia de trabalho utilizada pelo docente, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do discente no ano seguinte, as questões estruturais, os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, entre outros. No entanto, de acordo com o previsto na Resolução Cefet/RJ n. 14/2014, os aspectos priorizados devem ser aqueles relacionados ao desenvolvimento (cognitivo, afetivo e psicomotor) do estudante.

De acordo com Mattos (2005), a avaliação é um processo longo que deve durar o ano todo, porém, infelizmente, ao avaliar os estudantes, às vezes olhamos só para o que eles não sabem ou para as expectativas que não foram alcançadas, sem levar em conta o que a escola fez ou fará para agir no potencial que ainda pode ser desenvolvido. Por isso, não é novidade que, em geral, os Conselhos de Classe avaliam apenas os estudantes e não a

interação pedagógica¹⁴⁹. Os docentes encontram neles poucos mecanismos que incitem o questionamento de sua prática. No caso do Cefet/RJ, a própria regulamentação não faz menção a esse tipo de avaliação, pois o que é posto na regulamentação é a avaliação do estudante. Muitas vezes o conselho final se resume na resolução do dilema: reprova ou não reprova? O peso dessa decisão final deveria considerar o fato de que uma opção errada pode pôr a perder toda a vida escolar do discente, já que repetir o ano, em muitos casos, é o motivador da evasão.

Traremos, desse modo, de algumas considerações acerca dos conselhos de classe do EMI do *campus* Maria da Graça¹⁵⁰ do Cefet/RJ, apesar disso estamos certos de que os aspectos apresentados aqui não dizem respeito somente à particularidade dessa instituição. O funcionamento dos COCs já foi objeto de pesquisas no campo educacional, existindo muita similaridade entre o que as pesquisas têm observado¹⁵¹ e nosso objeto. O primeiro aspecto é que a própria estrutura (normativa e formal) dificulta uma avaliação coletiva dos aspectos da aprendizagem. O segundo é que os docentes que ministram disciplinas da formação profissional não possuem qualquer formação pedagógica, tendo o objetivo claro de capacitar estudantes para o mercado de trabalho, como observamos no segundo capítulo. Além disso, boa parte dos docentes da formação propedêutica manifestam suas avaliações acerca do desenvolvimento do estudante com base no rendimento obtido na sua disciplina e nas imagens que foram construindo do estudante no decorrer do ano letivo.

Desse modo, ainda que alguns docentes sejam sensíveis à gravidade e ao peso de suas avaliações nos conselhos, nas avaliações da turma e dos casos individuais não é incomum haver uma mistura de fatores intra e extraescolares que invadem o discurso dos docentes. Por isso, “a emissão de julgamentos fatalistas, preconceituosos e discriminatórios sobre alunos e alunas que apresentam ‘dificuldades educacionais’ não é coisa rara nesse contexto” (MATTOS, 2005, p. 218).

Mattos (2005) contribui com a reflexão de que os docentes, de modo geral, veem o processo de ensino/aprendizagem de modo dicotomizado: ele ensina e os estudantes aprendem. Para a autora:

¹⁴⁹ Na perspectiva histórico-social, as interações estabelecidas no ambiente escolar permitem pensar que o desenvolvimento do sujeito ocorre pela intervenção intencional do outro, não como um ser passivo que recebe a informação, mas numa posição interativa, um sujeito que age, retroage e cresce um com o outro (Vygotsky, 2001). A aprendizagem é construída, principalmente, na relação discente/docente, mas com influência dos fatores sociais e culturais.

¹⁵⁰ Enquanto profissional que atua na equipe pedagógica e participante dos conselhos de classe no *campus* Maria da Graça, desde 2014, trago algumas considerações construídas ao longo desses anos.

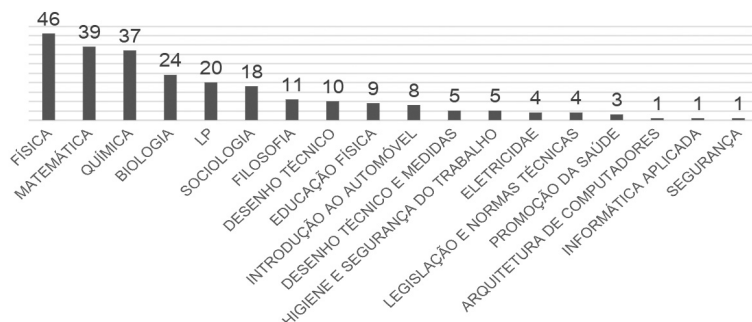
¹⁵¹ Sugerimos a leitura: MATTOS, C. L. G. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

Quando o processo de aprendizagem desses alunos não é bem-sucedido, estes são percebidos como portadores de um bloqueio cognitivo que os impede de aprender. Esta justificativa comumente utilizada não teria tanta importância na avaliação global dos estudantes se o docente encontrasse alguma dificuldade em validá-la no decorrer do Conselho de Classe. Mas, ao contrário, o apoio tácito das colegas reforça suas impressões, muitas vezes preconceituosas e de caráter psicologizante. Tanto o discurso como a prática dos professores são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno(a) (MATTOS, 2005, p. 219).

Pois é nesse contexto que são deliberadas as manutenções das reprovações ou as aprovações pelo conselho. A utilização de critérios extraescolares na avaliação do discente e a construção de um referendo que valide a imagem de estudantes que foi sendo construída no decorrer do ano letivo se tornam evidentes nesses espaços (MATTOS, 2005, p. 218). Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários, opiniões e impressões individuais, assumem dimensões maiores e são decisivas na determinação do futuro dos estudantes. Isso, em muitos casos, gera tensões entre o próprio grupo de docentes, quando ficam claras não somente as disputas de opinião, mas também as disputas teóricas e políticas.

Nessa primeira turma analisada, há que se destacar que, dos 110 estudantes que ingressaram, 35 passaram por reprovações e 35 por aprovações pelo Conselho. O maior índice de reprovações e aprovações pelo COC concentra-se no primeiro ano escolar. Foram 56 (50%) estudantes que chegaram ao conselho final do primeiro ano, reprovados em pelo menos uma disciplina. Desse universo, 29 foram reprovados e 27 aprovados pelo conselho. No universo de disciplinas com reprovações, tiveram maior peso as disciplinas da formação propedêutica, em termos quantitativos.

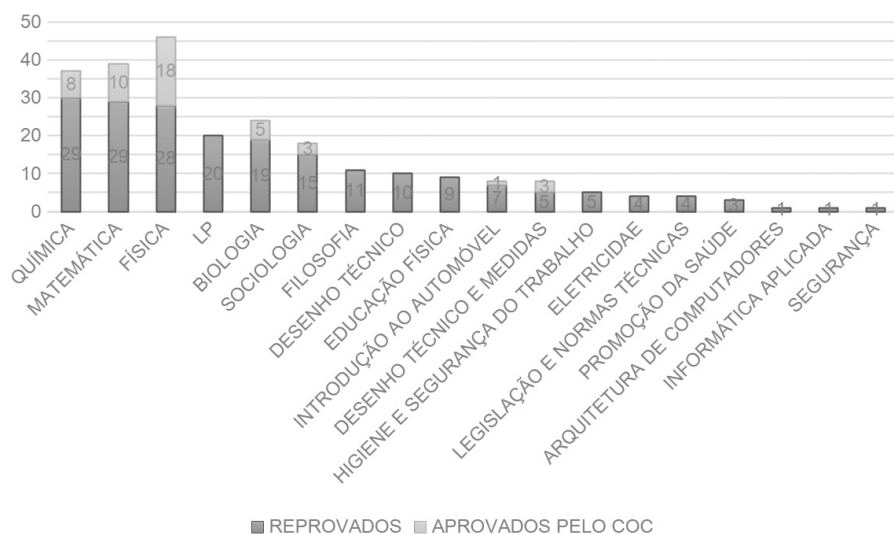
Gráfico 23- Disciplinas com reprovações no 1º ano - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)



Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

As disciplinas que mais se destacaram quanto ao número de reprovações, mesmo analisando os percentuais dos cursos separadamente, foram Física, Matemática e Química (Gráfico 23). Não é novidade a predominância de reprovações nessas disciplinas no ensino médio, de modo geral. Mas tais dados reafirmam que o problema não é, exclusivamente, o estudante, nem apenas as disciplinas da formação profissional. São também disciplinas cujos docentes possuem alguma formação pedagógica, ainda que precariamente. Numa grade curricular que apresenta de 12 a 13 disciplinas anuais, essas disciplinas terem se destacado como aquelas que predominam no número de reprovações indica, no mínimo, a necessidade de se criar estratégias que incidam tanto na metodologia e no conteúdo dessas matérias quanto no acompanhamento pedagógico regular dos estudantes.

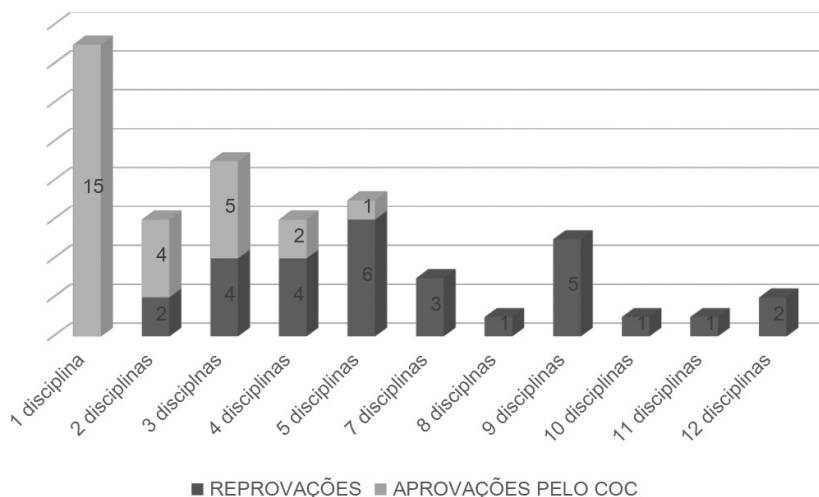
Gráfico 24- Aprovações pelo COC e reprovações no 1º ano de acordo com as disciplinas - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ) - campus Maria da Graça)



Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

Observamos que, no primeiro ano escolar da 1ª turma de EMI, a maioria que chegou ao COC final com alguma reprovação, manteve aquela reprovação. A regulamentação dos Conselhos não define critério quantitativo para decidir sobre a aprovação ou reprovação dos discentes. Um estudante que chega ao COC final reprovado em uma disciplina, pode seguir reprovado, enquanto outro que chega com quatro disciplinas reprovadas pode ser aprovado pelo COC.

Gráfico 25- Aprovação pelo COC e reprovações no 1º ano de acordo com quantidade de disciplinas - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)



Fonte: Sistema de Informações Estudantis SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

Parece que foi consenso, nesse primeiro ano do EMI, aprovar pelo COC os estudantes que chegaram ao conselho final reprovados em apenas uma disciplina. Passando de uma disciplina, parece-nos não ter havido nenhum critério definido, numa situação em que todos os estudantes se encontram reprovados. Se houve, desconhecemos quais foram e quais tiveram maior peso nas decisões e nas escolhas pedagógicas. Estamos, no entanto, certos de que as decisões foram tomadas avaliando os casos individuais e de que diferentes trajetórias foram definidas para grupos de estudantes socialmente desiguais. Chega-se a essa conclusão ao observarmos, na Tabela 16, quem são os estudantes que ficam reprovados e quais os que são aprovados pelo COC. Estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo, negros ou pardos são mais reprovados, enquanto estudantes oriundos do ensino privado, com renda superior a 1,5 salário-mínimo e brancos são mais aprovados pelo COC. Devemos concordar que a construção dessas trajetórias diferenciadas pode envolver outros fatores os quais não temos condições de aprofundar neste momento (por exemplo, o desenvolvimento escolar do estudante ao longo do ano). No entanto, isso não anula o que se evidencia: *a decisão entre reprovar ou aprovar pelo COC se realiza diferentemente para grupos socialmente desiguais*. Dessa maneira, a análise dos Conselhos de Classe alerta para o fato de que esse “despreparo” dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (docentes, equipe pedagógica, gestão escolar) em lidar com a complexidade da situação pedagógica pode servir para a manutenção ou para o fortalecimento das desigualdades no seio da escola.

Esse fato é evidenciado quando constatamos que, do universo de 35 alunos que passaram por alguma reprovação, somente 14 não seguiram o penoso caminho da evasão. Apesar da reprovação, os estudantes desse grupo também passaram por aprovações em conselhos de classe durante sua trajetória escolar. Somente dois não foram aprovados em COC após terem sido reprovados. Não pudemos detectar, entre os aspectos socioeconômicos (local de moradia, escolaridade, ocupação da família etc.), algum que os destacasse em relação aos demais estudantes que evadiram. A única e principal diferença foi haverem sido reprovados somente uma vez, enquanto que os evadidos passaram por duas reprovações. Apesar disso, não podemos deixar de observar o predomínio daqueles oriundos de escola pública e com renda inferior a 1,5 salário-mínimo. O que, por si só, já indica uma condição desigual, com barreiras tanto internas quanto externas, para seguir na sua trajetória escolar.

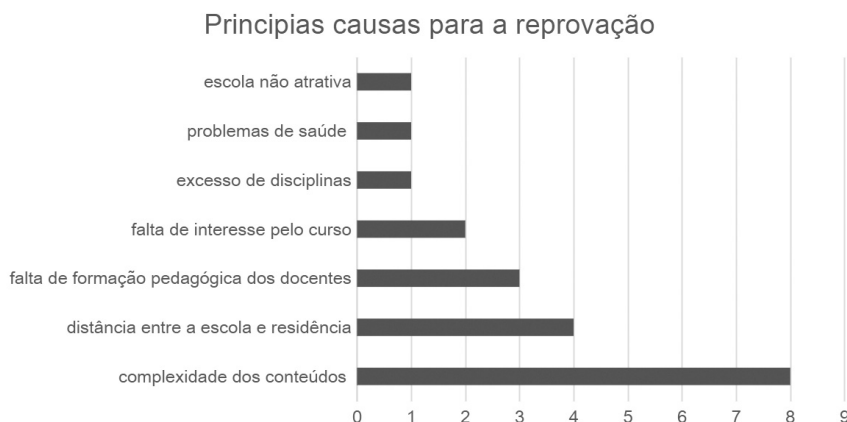
Tabela 20 - Permanência preterida - Perfil socioeconômico dos estudantes que passaram por apenas uma reprovação (raça/renda/origem escolar) - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)

Escola		Raça/cor		Renda		
Pública	Privada	Branco	Negros/pardos	<1,5	>1,5	TOTAL
11 (79 %)	3 (21 %)	7 (50%)	7 (50%)	11(79%)	3 (21 %)	14

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

Na tentativa de nos aproximarmos desse fenômeno que são as reprovações, solicitamos que todos aqueles que tinham passado por alguma reprovação (retidos, jubilados e que abandonaram) respondessem o questionário acerca dos motivos de suas reprovações, no entanto somente dois dos que já perderam o vínculo com a instituição (jubilados e que abandonaram) quiseram participar. Por isso, apresentaremos somente as contribuições dos retidos e que ainda possuíam vínculo com a instituição. De um universo de 14 estudantes, tivemos 11 que responderam ao questionário. Quando questionados acerca dos motivos, eles avaliaram que a complexidade dos conteúdos aparece como a principal causa das reprovações. Nessa pergunta, os estudantes poderiam marcar mais de um item ou acrescentar outra resposta.

Gráfico 26 – Principais motivos para a reprovação na avaliação dos estudantes - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça) - (total de respostas: 11)



Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2018, *Campus* Maria da Graça – Cefet/RJ. Elaboração própria.

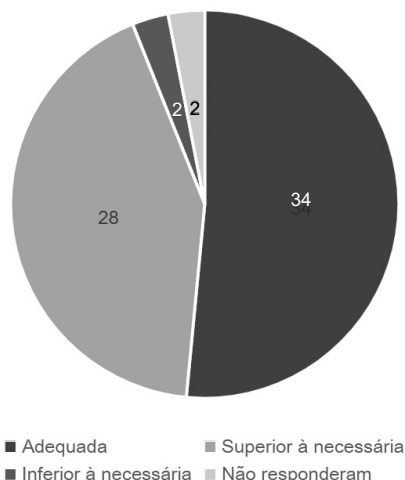
Embora, identifiquemos um fator externo (a distância entre a escola e a residência), apontado por quatro estudantes como o principal motivo para sua reprovação, não podemos negar a predominância dos fatores internos (complexidade dos conteúdos e falta de formação pedagógica dos docentes). Ainda que pequeno, o número de 11 respostas dadas ao questionário (Gráfico 26) soma-se à avaliação realizada pelo grupo total de 87 estudantes que permaneceram, pelo fato de apresentarem um maior grau de insatisfação relacionado aos aspectos didático-pedagógico dos docentes.

Devemos concordar que concluir o ensino médio em cinco anos acaba não sendo a melhor das alternativas para estudantes filhos de trabalhadores que, muitas vezes, precocemente, têm que trabalhar para contribuir com o sustento da família, podendo, desse modo, conseguir sua diplomação de forma mais rápida em outras instituições. Nesse sentido, as ações da assistência estudantil cumprem o papel de permitir que tais estudantes continuem na escola, apesar do tempo de duração do curso, quando a situação econômica acelera a necessidade de entrada no mercado de trabalho. Todos os estudantes do grupo estiveram, em algum momento, inseridos nos programas de auxílio financeiro. Desses, nove estiveram inseridos por três anos ou mais. Logo, não podemos negar a importância do programa para a permanência dos estudantes, fato confirmado por eles, quando afirmaram que não teriam continuado no curso sem o auxílio¹⁵².

¹⁵² Esse dado foi expresso no Gráfico 2, quando um grupo de 20 estudantes afirmaram que não teriam continuado no curso sem o auxílio.

Consideramos o tempo de formação o principal fator contribuinte para a evasão dos estudantes que passaram por uma reprovação, uma vez que levariam entre cinco e seis anos para obter a formação de nível médio, tempo maior que o de uma formação na educação superior. Solicitamos, por isso, a todos os estudantes que concluíram o curso que avaliassem a formação recebida. Obtivemos 66 participações. Vejamos a percepção dos estudantes acerca da duração do curso.

Gráfico 27- Avaliação em relação à duração do curso - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça) - (total de respostas: 66)



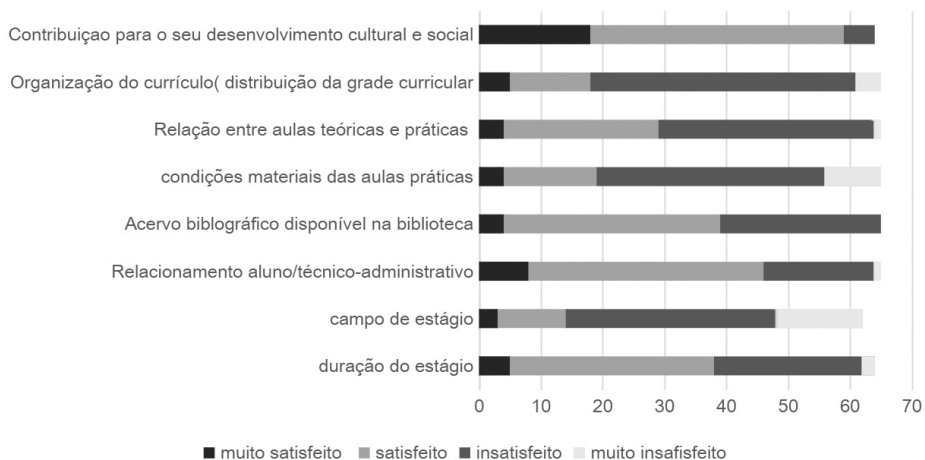
Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, *Campus Maria da Graça – Cefet/RJ*. Elaboração própria.

Um curso com duração de quatro anos torna a reprovação um forte motivador para a evasão. Apesar disso, mais da metade dos estudantes que responderam ao questionário, avaliaram que a duração é adequada. Por outro lado, houve aqueles que, mesmo sem ter passado por reprovações, consideraram o curso com uma carga horária superior à necessária.

Vimos discutindo até aqui que a permanência em um curso de EMI não se resume à política de assistência estudantil. Por isso, contamos também com a opinião dos estudantes na identificação de outros fatores que influenciaram sua permanência e de pontos a serem melhorados no curso, os quais, para além da permanência, lhes garantisse o êxito na trajetória escolar.

Os aspectos que mais receberam avaliação negativa foram aqueles relacionados à composição didático-pedagógica dos cursos: a organização do currículo, a relação entre as aulas teóricas e as práticas; e as condições materiais das aulas práticas e dos campos de estágio.

Gráfico 28- Grau de satisfação em relação ao curso - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça) - (total de respostas: 66)

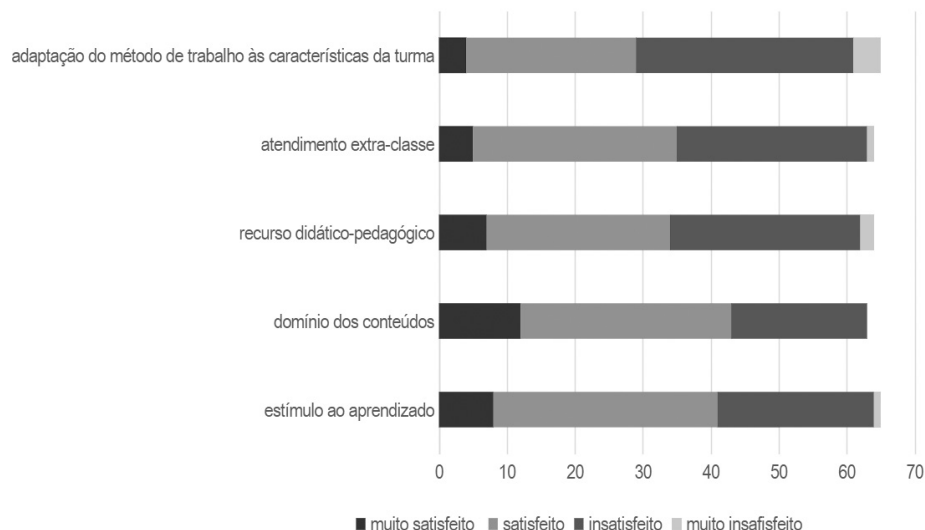


Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, *Campus* Maria da Graça – Cefet/RJ (elaboração própria)

Essas avaliações coadunam com a crítica que foi sendo construída neste estudo, a de que o EMI no Cefet/RJ constitui uma formação de caráter compósito: que aglutina de modo heterogêneo a formação profissional e propedêutica e conserva internamente a dualidade. Algumas evidências dessa formação podem ser percebidas quando os estudantes se mostram insatisfeitos com a organização curricular e com a falta de relação entre as aulas teóricas e práticas. O *campus* conta com laboratórios dos três cursos para as disciplinas da formação profissional. Não existem, até o momento presente, laboratórios das disciplinas propedêuticas. Portanto, essa falta de relação entre as aulas teóricas e práticas pode ocorrer tanto entre as disciplinas propedêuticas e da formação profissional, quanto entre as próprias disciplinas da formação profissional, quando divide os ensinamentos da sala de aula e do laboratório. Não podemos, com essas respostas, dizer que os estudantes qualificam diferenciadamente a formação propedêutica e a formação técnico-profissional. Podemos, no entanto, supor que existe uma dualidade teórica e prática que é percebida por esses estudantes. Outro dado de destaque é a insatisfação acerca da organização curricular. Nesse caso, podemos inferir que tem relação a própria estrutura do EMI, que diz respeito à distribuição das disciplinas na grade.

Pedimos, também, que avaliassem o corpo docente. A adaptação do método de trabalho às características da turma, o atendimento extraclasse e os recursos didático- pedagógicos são os que tiveram maiores índices de insatisfação.

Gráfico 29- Grau de satisfação em relação ao corpo docente - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ) - *campus* Maria da Graça) - (total de respostas: 66)



Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, *Campus* Maria da Graça - Cefet/RJ. Elaboração própria.

Não é de se estranhar que a insatisfação dos estudantes seja, principalmente, em relação à adaptação do método de trabalho às características da turma, ao atendimento extraclasse e aos recursos didático-pedagógicos dos docentes. Devemos recordar que, no segundo capítulo, observamos que os parâmetros avaliativos continuaram a processar-se através da mesma estrutura dos cursos de formação profissional (concomitância externa), anterior ao EMI. Os conteúdos das disciplinas técnicas se mantiveram os mesmos. A “nova proposta” de formação parece que, na prática, consistiu na inserção das disciplinas propedêuticas no currículo formando, assim, o EMI, como assevera o estudo realizado por Brunow (2017) com docentes do Cefet/RJ- *campus* Maracanã, ao identificar que os pontos mais relevantes, respondidos pelos professores sobre o que consideram de negativo ou positivo no Ensino Médio Integrado, foram aqueles que envolvem estruturação de currículo, carga horária e duração do curso. Na avaliação dos docentes, “os problemas pedagógicos, as dificuldades de aprendizado em sala de aula praticamente inexistem e, quando aparecem, estão em papel claramente secundário. Como prioridade, vem a organização das matérias, a carga horária e o tempo de realização dessa proposta” (BRUNOW, 2017, p. 304).

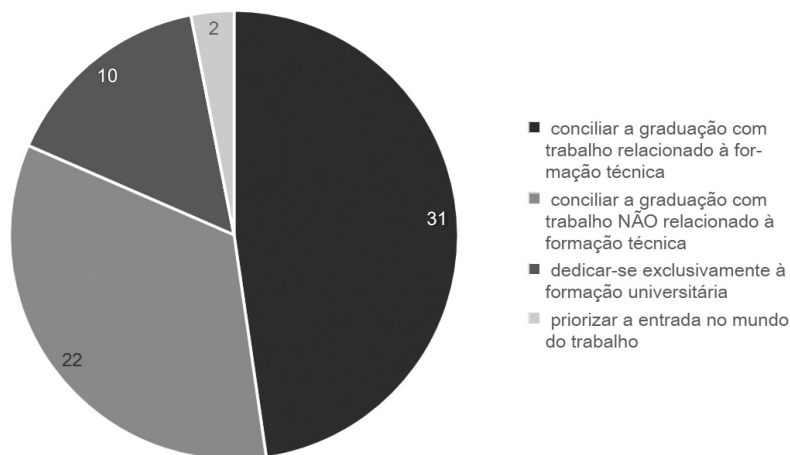
São três os cursos — Segurança do Trabalho, Manutenção Automotiva e Automação Industrial — que receberam perfis diferenciados de estudantes,

cada qual com objetivos distintos, mas que têm como pilar comum a integração proporcionada pela formação do ensino médio. Pressupõe-se que esses aspectos deveriam ser considerados no planejamento e na avaliação das disciplinas.

Nesse sentido, a questão que aborda a adaptação do método de trabalho às características da turma buscou mapear como ocorre a interação pedagógica e de que forma os docentes vêm conseguindo lecionar diante da diversidade das turmas. Observamos que essa questão obteve o maior grau de insatisfação. Os estudantes reconheceram que os professores dominam os conteúdos e incentivam a aprendizagem; contudo, não percebem que os recursos didáticos e pedagógicos sejam utilizados como facilitadores efetivos do processo de aprendizagem.

Uma vez que o estudo de Brunow (2017) traz a avaliação dos docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem no EMI do Cefet/RJ, priorizamos, nesse estudo, a avaliação dos estudantes. Esse conjunto de informações apresentadas coloca os estudantes em lugar de sujeito coletivo, que reflete e avalia a formação que vêm recebendo. Esses estudantes mostram-se capazes de perceber as debilidades na formação recebida. Nesse sentido, uma pergunta importante para avaliarmos a importância da formação integrada na necessidade reprodutiva desses estudantes foi aquela relacionada às pretensões acadêmico-profissionais. Somente dez estudantes pretendem se dedicar exclusivamente à formação universitária. A maioria pretende trabalhar e seguir nos estudos para a graduação. No entanto, menos da metade do universo de estudantes que responderam ao questionário (66), pretende conciliar a formação universitária com o trabalho relacionado à formação profissional recebida no Cefet/RJ. Tais dados indicam, por um lado, a necessidade de esses estudantes ingressarem no mundo do trabalho e, por outro lado, que a formação técnica não é o seu principal objetivo acadêmico. Isso é evidenciado quando apontam a relação entre a formação recebida e a formação universitária que pretendem seguir.

Gráfico 30– Pretensões acadêmico-profissionais - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça) - (total de respostas: 66)



Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, *Campus Maria da Graça - Cefet/RJ*. Elaboração própria.

Gráfico 31– Existe relação entre a formação universitária pretendida e o curso técnico concluído? - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça) - (total de respostas: 66)



Fonte: questionário respondido por estudantes que concluíram o curso em 2017 e 2018, *Campus Maria da Graça - Cefet/RJ*. Elaboração própria.

A modalidade integrada atrai os estudantes pela possibilidade de obterem, ao final do curso, a habilitação de técnico de nível médio além da certificação de conclusão do ensino médio. Somente dois, no entanto, não pretendem seguir os estudos para a formação universitária. Esses dados

corroboram a ideia de que o EMI pressupõe pensar nessa modalidade para além da formação para o mercado de trabalho. Compreendemos, desse modo, que a condição objetiva desses estudantes de terem que trabalhar e estudar, não quer dizer que eles devam ter uma profissionalização precoce (na adolescência), e sim que eles devam contar com assistência estudantil em todos os níveis de ensino, para que possam dedicar-se exclusivamente aos estudos, se assim quiserem. Vimos construindo, nos desenvolvimentos dos capítulos, a concepção de que a formação profissional e as ações de políticas compensatórias entrecruzam-se nas intenções do capital, tendo como principais atores os organismos multilaterais e governos. Na rede federal de educação tecnológica e nas ações da política de assistência estudantil, essa relação se evidencia de modo intenso, cumprindo uma função estratégica para a manutenção da ordem. Embora, compreendamos que a assistência estudantil seja uma das estratégias para a permanência estudantil e que o paradigma de assistência estudantil consentida apresenta limitações e intencionalidades nesse processo de expansão da rede federal, não podemos abrir mão da defesa pela sua existência. A assistência estudantil é necessária, e quanto a isso não há o que se discutir.

Concluimos, desse modo, que a permanência dos estudantes analisados só foi possível porque, mesmo sendo um fato concreto na trajetória escolar dessa primeira turma, a evasão não é um destino dado. Existem possibilidades de concluir o curso, e esses estudantes encontraram as estratégias para enfrentar os desafios em busca de sua permanência. Consideramos isso como movimento de resistência. Eles estão em uma instituição de “excelência” e, contraditoriamente, por isso, encontram mais obstáculos para permanecerem na escola. A pergunta a ser posta é: essa Educação é de excelência para quem? A resposta a essa pergunta nos remete ao paradoxo da educação brasileira que:

Ao mesmo tempo que o crescimento da demanda efetiva de educação pressiona o sistema, para que este abra amplamente as suas portas a uma massa, dia a dia mais numerosa, ele se fecha em si mesmo, acolhendo apenas parte da população e, depois, selecionando ainda mais essa parte privilegiada (ROMANELLI, 2017, p. 91).

Movidos por esse questionamento, tentaremos refletir, no próximo ponto, os caminhos percorridos por aqueles que evadiram na instituição.

4.4 A evasão compulsória e constrangida - o jubilamento e o abandono

Concluir toda a educação básica na idade certa ainda está longe de ser uma realidade para muitos jovens brasileiros. Os fatores para a evasão escolar são diversos e ultrapassam os muros da escola. Uma série de obstáculos impedem que os adolescentes estejam nas salas de aula e, uma vez nelas, que tenham assegurado o seu direito de permanecer estudando, de progredir nos estudos e de concluir toda a educação básica. As barreiras socioculturais e econômicas são expressivas e compõem o pano de fundo das questões políticas, financeiras e técnicas.

Existem interpretações diferenciadas acerca da evasão escolar. Em alguns estudos, a abordagem se dá sob a perspectiva do “fracasso escolar”¹⁵³, mas todas envolvem a reprovação, a repetência e o abandono como manifestações desse fenômeno. Cada vez mais, as pesquisas apontam que a evasão escolar é um dos principais problemas da educação brasileira, por vezes associada ao desânimo dos alunos, decorrente das sucessivas repetências. Abaixo apresentamos em termos percentuais a população jovem brasileira fora da escola.

Tabela 21- Brasil - população fora da escola, por faixa etária, ano (percentuais)

Ano	Faixa etária			
	4 a 17 anos	4 e 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos
2011	7,8%	22,6%	2,4%	14,8%
2012	7,5%	21,9%	1,8%	16,3%
2013	7,0%	18,6%	1,6%	15,8%
2014	6,9%	17,3%	1,5%	15,7%
2015	6,5%	15,7%	1,4%	15,0%

Fonte: Elaboração UNICEF, com base na Pnad 2015¹⁵⁴

No Cefet/RJ, os jubilamentos constituem uma prática que compõe esse fenômeno da evasão na instituição. Tal procedimento, que há mais de vinte anos foi abolido da legislação educacional brasileira, consiste no impedimento de que estudantes prossigam no curso após duas reprovações consecutivas. Na instituição, essa medida é prevista para todos os níveis

¹⁵³ Cf. Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. e Patto, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: Educ. Pesqui. vol.30 n.1. São Paulo. Jan./Apr. 2004.

¹⁵⁴ UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil, 2017.

de ensino oferecidos. A Resolução Cefet/RJ n. 15, de 2014, que trata da validação do rendimento escolar na educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, estabelece em seu artigo 24: "Duas reprovações consecutivas na mesma série, ou em uma das disciplinas da dependência, implicarão no impedimento de renovação da matrícula no Ensino Médio Integrado, estando o aluno jubilado do curso". Por esse motivo, categorizamos esse processo, para fins de análise, como "evasão compulsória". Na contramão dos avanços da legislação brasileira e da busca por estratégias para a permanência estudantil, o Cefet/RJ ainda adota esse mecanismo que faz com que os estudantes da educação básica e superior deixem a instituição de forma compulsória, sendo, ainda, a única instituição federal de ensino do Rio de Janeiro a manter tal prática na educação básica.

A desvinculação compulsória dos estudantes de cursos da educação básica e superior estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que estabelecia: "Art. 18 - Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas". A Lei n. 5.540/68 manteve o mesmo princípio do sistema anterior, e o Decreto-Lei n. 464/69, art. 6º, com nova redação introduzida pela Lei n. 5.789/72, complementando o primeiro, dispunha que nas instituições oficiais de ensino superior seria recusada uma nova matrícula ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassassem, quanto às horas prescritas de trabalho escolar, um quinto (1/5) do primeiro ciclo, ou um décimo do (1/10) do curso completo.

No entanto, a Lei n. 9.394/96, que agora vige, revogou aquelas normas estabelecendo novas diretrizes e bases à educação nacional deixando de prever o jubramento e instituindo, ao contrário, política de igualdade, tolerância e empenho na recuperação de alunos de menor rendimento escolar, ao dispor:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...)

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (Lei n. 9.394/96).

Portanto, manter a prática do jubramento, em uma normativa interna tão recente (Resolução Cefet/RJ n. 15/ 2014), está em desacordo com os elementares princípios sociais e democráticos das novas diretrizes e bases da educação brasileira. Tal prática se vincula a valores e a normas ultrapassadas que não se aplicam mais, diante das novas regras implementadas do ensino brasileiro. O entendimento de que o estudante que passa por reprovação deve ser punido com a expulsão já foi superado. No entanto, com base no princípio da autonomia didático-disciplinar, o jubramento vem sendo mantido no Cefet/RJ. As ponderações e avaliações acerca dos conhecimentos já ministrados e apreendidos pelo estudante devem servir para reavaliação do método, da proposta e dos objetivos. Há que se considerar, ainda, que o jubramento não permite a abertura das vagas ociosas, ou seja, existe o cerceamento do acesso às limitadas vagas das instituições públicas de ensino.

Outro ponto fundamental é que o jubramento se caracteriza como um verdadeiro desperdício dos recursos públicos quando, depois de pelo menos dois anos de investimento, castra-se a possibilidade de conclusão do curso sem que isso traga qualquer vantagem social, mas apenas servindo como um obstáculo à formação do estudante. Essa situação se torna mais grave ao constataremos que quase todos os estudantes que foram jubilados dessa primeira turma de EMI estavam incluídos em programas de assistência estudantil. Somente três não foram incluídos. Contraditoriamente, a instituição, ao mesmo tempo que investe para a permanência estudantil, promove, formalmente, a evasão.

Além da categoria “evasão compulsória”, utilizamos a categoria “evasão constrangida” para indicar aqueles estudantes que abandonaram o curso após duas reprovações não consecutivas. A composição desses dois grupos de estudantes equivale a 19,5% dos estudantes que ingressaram na primeira turma de EMI do *campus* Maria da Graça. Nessa primeira turma, não tivemos nenhum caso de evasão que não se enquadre em um dos dois grupos. Percebemos que todos que evadiram passaram por duas reprovações. Nos casos em que ocorreram de forma consecutiva, foram jubilados. E, nos casos em que não foram consecutivas, houve o abandono.

No Cefet/ RJ o velho dilema “O aluno não serve para a escola ou a escola não serve para o aluno” é resolvido colocando o problema para fora. Consideramos o jubramento a forma mais evidente da violência institucional¹⁵⁵ perpetrada no Cefet/RJ, uma vez que os agentes públicos

¹⁵⁵ O conceito de violência institucional é descrito na Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. A lei altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). No Inciso IV, do Art. 4º, consta: “violência institucional é entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização”.

dentro da escola que deveriam garantir o direito dos adolescentes à educação são os que, declarada e formalmente, usurpam esse direito¹⁵⁶. É a forma de brecar a permanência, reestabelecendo um *status quo ante*, no qual o ensino de excelência só tem eficácia com os estudantes já “excelentes” (que possuem condições socioeconômicas de renda, raça e arcabouço escolar-acadêmico em vantagem). A maioria dos que evadiram foram negros, de escola pública e com renda inferior a 1,5 salário-mínimo.

Tabela 22- Evasão - Perfil socioeconômico dos estudantes que evadiram (raça/renda/origem escolar) - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)

	EVASÃO	
	Compulsória (jubilamento)	Constrangida (abandono)
Total de estudantes por grupo	15	6
Escola privada	6	2
Escola pública	9	4
Branços	5	4
Negros	10	2
Renda superior 1,5sal.	6	0
Renda inferior 1,5sal.	9	6

Fonte: Sistema de Informações Estudantis - SIE, Cefet/RJ, 2017. Elaboração própria.

Os estudantes que compuseram a categoria da evasão constrangida não passaram pelo dano de terem sido jubilados, no entanto também não resistiram a duas reprovações. Diante da possibilidade de concluírem o EMI em pelo menos seis anos, devemos concordar que existem opções bem mais atrativas e menos danosas fora do Cefet/RJ, como por exemplo: concluir o ensino médio em uma instituição estadual em um tempo menor, fazer supletivo, prestar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCEJA. Por outro lado, permanecer na instituição

¹⁵⁶Soma-se a esta também a violência psicológica, prevista no inciso II, do Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “II - violência psicológica: a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional”.

também é uma situação no mínimo desconfortável. Oliveira (2003) aponta que metade do abandono escolar se refere a causas de natureza econômico-social, necessidade de trabalho, mudança da família, problemas de saúde. A outra metade deve-se ao fato de o aluno não se sentir confortável na instituição de ensino por não conseguir aprender e por ser reprovado, o que o leva a abandonar a escola. Por isso, categorizamos esse grupo como casos de evasão constrangida.

Embora tenhamos entre os estudantes que evadiram a maior quantidade de notas de acesso abaixo de 160 no concurso, não podemos estabelecer relação direta entre as notas e a trajetória escolar, pois se observarmos os demais grupos (Gráfico 20) também encontraremos um número significativo de estudantes que acessaram com nota abaixo de 160. Devemos considerar que a insuficiência de rendimento acadêmico pode decorrer justamente da realidade social. Nesse sentido, o “bom desempenho” não pode ser tratado meramente como fruto do esforço individual do estudante, relegando da análise os aspectos objetivos implicados nesse processo.

Tabela 23 - Nota de ingresso do concurso dos estudantes que evadiram - 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - campus Maria da Graça)

	EVASÃO	
	Compulsória	Constrangida
total de estudantes por grupo	14* (100%)	6 (100%)
Nota > 200	2 (27%)	0
Nota entre 199 a 160	3 (20%)	2 (34%)
Nota < 160	9 (53%)	4 (66%)

Fonte: *Exatus Concursos* (organizadora do concurso) - Dados do concurso nível técnico Cefet/RJ, 2014. Elaboração própria.

*Neste grupo tivemos um estudante que acessou pelo edital de vagas para filhos de servidores. Neste caso, não específico, não temos esse dado.

Os percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências. O direito à escola, nesse contexto, é resguardado àqueles que ao entrarem apresentavam condições para garantir, por si sós, a posição institucional de excelência. Estudantes que já tiveram os direitos ao bem-estar, à cultura e ao trabalho negados tiveram também o direito à educação de “qualidade” usurpado. A intervenção institucional e seus agentes públicos “naturalizam”,

por assim dizer, as desigualdades estruturais. Com isso, a violência institucional infringida afigura-se como normal.

Entendemos que essa naturalização se dá através da desconsideração do conteúdo de classe das relações escolares, acerca dos processos sociais, econômicos e das relações políticas que regem o desenvolvimento econômico e a apropriação da riqueza, da renda do trabalho, sua concentração e sua apropriação por uma determinada classe, e do reforço do aspecto moralista no trato da “questão social”. De acordo com Arroyo (2015), reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres a qual se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material. Para o autor:

O problema desse enfoque é que, se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (ARROYO, 2015, p. 9).

Essa perspectiva traz em si também a interpretação de que entre a classe trabalhadora ainda existem aqueles que poderão ser qualificados para o trabalho dentro das exigências do mercado de trabalho e aqueles que irão compor uma grande massa de “desqualificados” e terão uma inserção no mundo do trabalho por meio das formas mais precarizadas (desemprego, subemprego, no biscoito informal ou explorando de maneira tradicional e improdutiva a terra e os recursos que possuem) ou não terão inserção – “os condenados do sistema” (FERNANDES, 2008).

Enquanto a “questão social” for pensada como uma questão moral, as escolas de excelência continuarão negando o acesso, o direito dos(as) estudantes ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. É impossível pensar as relações desiguais dentro do ambiente escolar sem aprofundar a reflexão sobre esse padrão de desenvolvimento concentrador da renda do trabalho e produtor da pobreza e da renda mínima de tantas famílias trabalhadoras. Para Arroyo (2015), “Das escolas e de seus (suas) profissionais, espera-se uma postura crítica perante essa relação entre escolarização dos(as) pobres e empregabilidade. Afinal, não podemos atribuir à escolarização, isoladamente, a tarefa de solucionar a questão da pobreza, pois isso seria desconsiderar as complexidades do sistema capitalista e suas crises” (ARROYO, 2015, p. 13).

Concordamos com Pomar (2007) que, hoje, quando se legitimam vagas por cotas em decorrência de aspectos sociais e raciais, as instituições de ensino têm que desenvolver instrumentos aptos e idôneos para que atendam ao interesse de formação dos estudantes, sua recuperação e adequação do tempo necessário ao término do curso. Consideramos, no entanto, que esses meios são conquistados pelos estudantes e por profissionais da educação comprometidos com os interesses dos “de baixo”, num movimento de disputas institucionais e para além da instituição. No âmbito do Cefet/RJ, algumas pistas já foram lançadas para a construção de estratégias possíveis e imediatas: primeiro e principal, a permanência deve ser pensada para além dos auxílios financeiros. É necessário também atuar para o fim do jubramento e sobre as formas de avaliação; repensar o tempo de duração do curso; garantir um apoio pedagógico efetivo e colocar em pauta o debate e o planejamento da interação pedagógica. Essas são apenas algumas ações que já podem ser implementadas de modo imediato. Temos claro que garantir a permanência estudantil exige a construção de uma estrutura que identifica os diversos fatores condicionantes de evasão e que dá a possibilidade de intervir de forma coerente com as necessidades dos estudantes dentro de uma escola na qual estão em disputa diferentes interesses de classe. De qualquer modo, é preciso iniciar as mudanças ou continuaremos atuando na perturbadora contradição das “políticas que impedem aquilo que exigem” (MACHADO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites desta obra não é possível discutir todas as questões levantadas e socialmente significativas, em particular as que são de natureza teórica. Estas foram, contudo, essenciais para a compreensão da realidade estudada. Por isso, convém retomar as conclusões formuladas, com o objetivo específico de focalizar a relação entre o Ensino Médio Integrado (EMI) e a permanência estudantil no Cefet/RJ.

Desde o primeiro capítulo, o caminho escolhido pretendeu oferecer elementos que pudessem localizar historicamente e espacialmente a educação profissional. Compreendemos que o processo educativo no EMI (como qualquer processo educativo na sociedade capitalista) é marcado pelas contradições de classe, o que torna possível a formulação dos programas/projetos, mas também é o que impõe limites à tomada de decisão das classes

frente às possibilidades de ampliar ou restringir essas ações. Consideramos que, no período de análise (2014-2017), a luta de classes garantiu algumas conquistas para a classe trabalhadora, enquanto setores da burguesia brasileira garantiram a sua posição privilegiada com o favorecimento do capital portador de juros. Isso acontece porque as pequenas concessões à classe trabalhadora ocorrem com a manutenção de uma mesma estrutura de dominação de classe e dentro dos limites do capital. A própria expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil podem ser consideradas como mudanças ocasionais dentro da ordem social vigente, mas que, na década de 2020, foram sendo minoradas pelos aspectos estruturais do capitalismo brasileiro.

Os modelos de educação profissional e a forma como é pensada a permanência estudantil através do Programa Nacional de Assistência Estudantil estão no campo das reformas que promovem mudanças com “o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo”. (MÉSZAROS, 2008, p. 25). De acordo com o autor, na maioria das vezes, as propostas educacionais que surgem são pautadas em uma formação imediata e descontextualizada dos limites sociais impostos ao espaço escolar, acreditando, portanto, numa educação que “salva” os indivíduos socialmente excluídos, formando estes para ascender socialmente, assim como para uma cidadania aparentemente baseada numa dinâmica de conformação social.

Nesse sentido, analisar a permanência estudantil na educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, do Cefet/RJ, permitiu-nos compreender que a conjugação do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, como forma de conciliar a formação profissional com a “distribuição de renda”, busca alcançar um propósito: consolidar projetos educacionais coerentes com as requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade, aligeiramento (dos serviços e das relações sociais) e com o processo de “financeirização” e “bolsificação” das políticas sociais, acionadas pelo capital portador de juros.

Vimos construindo a análise de que não é a escola somente a instituição capaz de quebrar esse padrão segregador de trabalho por meio da escolarização da classe trabalhadora. Concordamos com Arroyo (2015), que essas questões exigem posturas críticas sobre a relação entre superação da pobreza e escolarização para a empregabilidade. Não podemos esquecer que, na particularidade da sociedade brasileira, até a proletarianização é considerada um privilégio, ainda mais quando se está submetido às formas

de regulamentação do trabalho. É um discurso de dominação de classe tão arraigado que, muitas vezes, os próprios trabalhadores entendem a educação escolar como único meio de melhorar econômica e socialmente de vida, ocultando as demais esferas de reprodução da existência. Esse tipo de discurso está presente nos organismos internacionais de financiamento e nas intenções da burguesia brasileira ao apontarem que somente ações no campo da educação serão capazes de elevar patamares de qualidade de vida e de produtividade no Brasil¹⁵⁷.

Por outro lado, não queremos aqui negar o potencial da escola também como um lugar de enfrentamento da desigualdade e como um espaço de disputa e resistência contra a violência perpetrada à classe trabalhadora. No entanto, em nossa realidade de país de capitalismo dependente, na economia mundializada, concordamos com Lessa (2010) ao afirmar que “esta tarefa precisará ser enfrentada, durante muito tempo, por instituições e políticas públicas diversas, inclusive a escola, caso construamos um projeto de desenvolvimento econômico e social efetivo e articulado” (LESSA, 2010, p. 318).

Por toda a reflexão desenvolvida, podemos tranquilamente afirmar que simplesmente estabelecer a proposta do Ensino Médio Integrado, tal como proposto no Decreto n. 5154/04, não resolve a dualidade estrutural em que se constitui o ensino brasileiro. E que esse modelo não conseguiu, por si só, destruir as antigas práticas institucionais (pedagógicas, morais e políticas) do Cefet/RJ. A partir da Lei n.12.711/12, combinada com as alterações dadas pelo Decreto n. 5154/04, tivemos a possibilidade de inserção de um outro perfil de estudantes da classe trabalhadora na rede federal de ensino, por meio da ampliação do acesso aos cursos de educação profissional, o que chamamos de “mobilidade dentro da classe”. No entanto, a permanência escolar desses estudantes vem sendo marcada por trajetórias desiguais, quando existem grupos que não encontram condições reais e objetivas para permanecerem na instituição.

Talvez, a maior fragilidade nesse modelo de formação advinda com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica encontre-se na aceitação, na naturalização e no aprofundamento da condição de país capitalista dependente. Ainda que o Ensino Médio Integrado oficialmente se apresente como uma formação integral e de emancipação através do trabalho, como é disposto na proposta do curso, ele é débil em criar estratégias que deem voz aos estudantes (sujeitos sociais e políticos) e, sobretudo, em oferecer uma formação que vá além dos conteúdos que alimentam a subordinação.

¹⁵⁷ Cf. RODRIGUES, J. Demandas explícitas e desejos inconfessos do empresariado e o papel de seus intelectuais orgânicos. In: Observatório da Mídia, Escola Joaquim Venâncio, 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/observatorio-na-midia/sem-inovar-industria-patina-e-busca-tecnico>>. Acessado em 26 de janeiro de 2019.

Sobre a Política de Assistência Estudantil, o estudo demonstra que, embora os programas e as ações de transferência de renda sejam muito importantes para a promoção da permanência escolar (principalmente, a dos alunos de baixa condição socioeconômica), não eliminam as desigualdades sociais que se reproduzem no ambiente escolar. Além disso, estudantes inseridos em programas implementados nos padrões de “assistência estudantil consentida” (NASCIMENTO, 2017) se defrontam com um momento histórico ainda pior, no qual as classes burguesas “solapam” as poucas conquistas que marcaram as mudanças sociais ocorridas nos governos do PT. Vivemos tempos em que até mesmo a democracia restrita se vê ameaçada. Em consequência, os trabalhadores encontram-se diante da necessidade histórica de lutar por seus interesses de classe e por sua existência.

É verdade, e estamos conscientes, que não há o que se esperar do desenvolvimento da nossa força de trabalho na base do “é melhor que nada”. No entanto, nossa preocupação é focalizar a questão e suas alternativas no campo das políticas sociais, a partir da realidade da luta de classes contemporânea que, devemos concordar, não apresenta qualquer possibilidade visível de revolução, muito menos de revolução socialista. É diante desse quadro, francamente regressivo, que tentamos encontrar as possibilidades e estratégias que se apresentam para a defesa de uma educação que busca a emancipação humana.

Da análise desse contexto – o EMI do *campus* Maria da Graça do Cefet/RJ – é possível chegar à constatação de que a permanência estudantil pensada através dos programas de assistência estudantil encontra sérios limites quando pautada somente nos programas de auxílio financeiro. Nesse sentido, é necessário que iniciativas como essas sejam acompanhadas de políticas eficientes de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo das diversidades étnico-raciais e de gênero, para além do ambiente escolar. Vemos, além disso, que muitas vezes as críticas direcionadas aos programas de auxílios financeiros dentro do ambiente escolar não residem na compreensão, por parte da comunidade escolar, de que esses programas estão alinhados aos interesses do capital e possuem limites objetivos para a sua implementação. Infelizmente, não é incomum a comunidade escolar considerar que esses programas são um desestímulo ao esforço de cada um, ao estudo e à capacitação, enfim, defende-se a meritocracia. Conforme observou Arroyo (2015, p. 16): “a cultura escolar e docente às vezes resiste a dialogar e fortalecer essas políticas sociais, porque sua tendência é não ver os determinantes sociais, e sim privilegiar os valores e as atitudes de cada indivíduo como definidores de sua condição social”. Nessa perspectiva, os que se esforçarem serão exitosos, e os preguiçosos serão fracassados.

Esvaziando de sentido as condições sociais de existência dos estudantes.

À medida que superarmos visões moralizantes e individuais, diante das expressões da “questão social”, estaremos abertos a reconhecer que as desigualdades sociais e raciais estão associadas ao padrão de poder-dominação-subalternização vigente na sociedade. Certos grupos privilegiados se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os trabalhadores assalariados são despojados constantemente, mantidos como subalternos ou engrossando a massa dos “condenados do sistema” (FERNANDES, 1975).

Acreditamos que, nesses parágrafos introdutórios, foram demarcadas as principais conclusões. Convém, agora, apresentar o caminho percorrido por essa investigação e os principais temas e eixos que nortearam a nossa reflexão. Ao longo do trabalho perseguimos o objetivo de responder à pergunta: Por que as políticas de assistência estudantil são pouco efetivas no êxito e na permanência de estudantes do ensino médio integrado? Uma pergunta cuja resposta, a princípio, é óbvia: A redução dos efeitos das desigualdades através de programas de repasse financeiro, que foca um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados, é apenas uma das estratégias para garantir a permanência (e com graves limitações). Como qualquer política social na sociedade capitalista não é pensada para abalar as estruturas em que se assentam as desigualdades da sociedade, essas são projetadas para retomar ou manter o “equilíbrio” da ordem estabelecida. Ao tentarmos identificar os elementos que sustentam essa evidência, tivemos que recorrer a um processo investigativo rigoroso que busca seus fundamentos e pressupostos no movimento social real, por isso sujeito às metamorfoses e tendências de nosso tempo histórico, quando até o óbvio tem que ser defendido.

No **primeiro capítulo** nos debruçamos sobre o contexto social e econômico para o crescimento da educação profissional e tecnológica no Brasil. O desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e os dilemas das sociedades de capitalismo dependente, como o Brasil, nos deram base para entender por que o projeto da classe burguesa brasileira investe em uma educação profissional adepta às necessidades do capital e do mercado, considerando a divisão internacional do trabalho. A necessidade de apreensão do que é específico da sociedade de classes no capitalismo dependente foi fundamental para entender o que é estrutural. Fomos tecendo, ao longo dos capítulos, os caminhos que levaram à construção do projeto indevidamente chamado de “neodesenvolvimentista” nos governos do PT, que deu continuidade ao processo de “contrarreforma” educacional iniciada no governo FHC. Consideramos que, apesar do caráter de “terceira

via” defendido por seus ideólogos, o “neodesenvolvimentismo” brasileiro não teve nada de novo, nem de desenvolvimento e ainda preservou a estrutura política e social do Estado neoliberal no Brasil, a qual foi herdada da ditadura militar e dos governos neoliberais e deu à educação um papel de destaque na implementação desse projeto.

As particularidades concretas do capitalismo brasileiro — de origem colonial e dependente — e a presença de uma burguesia que assume a condição de dependência para preservar seus privilégios explicam o movimento de retirada das pequenas conquistas da classe trabalhadora alcançadas na “era Lula”. Essas conquistas, em 2019, passaram a ser consideradas ameaças à recuperação econômica e à manutenção da ordem.

Segundo Fernandes (1975), “qualquer ameaça à estabilidade da ordem adquire a feição de uma catástrofe iminente e provoca estados de extrema rigidez da estrutura (uma situação na qual o ‘medo ou temor de classe’ surge como o equivalente do ‘medo ou temor étnico’)” (FERNANDES, 1975, p. 70).

Esses elementos históricos, econômicos e políticos são imprescindíveis para compreendermos o papel estrutural da educação e sua relação com o trabalho na sociedade capitalista.

No **segundo capítulo**, tratamos do lugar do Cefet/RJ na expansão da rede federal e sobre a constituição do Ensino Médio Integrado na instituição, a partir do Decreto n. 5154/04. Ao analisar tal proposta de ensino no Cefet/RJ, observamos que o EMI se constituiu no bojo da expansão da rede federal e se deu de modo heterogêneo e conservador que, em muitas esferas (conteúdo, avaliação, recuperação, entre outras), continuou a processar-se através de parâmetros da mesma rígida estrutura da concomitância externa. Não existiu, de fato, um movimento de ruptura com o que já vinha sendo desenvolvido na relação de ensino. Nesse sentido, concluímos que a ausência ou a debilidade de certos pré-requisitos estruturais e funcionais, essenciais para a integração do ensino médio com a formação profissional colocou essa nova modalidade distante das bases politécnicas ou de uma relação integrada. De modo geral, oferecendo uma “formação de caráter compósito”: que aglutina de modo heterogêneo a formação profissional e propedêutica e conserva internamente a dualidade existente.

Buscamos, também nesse capítulo, saber quem são os estudantes que acessam a educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, com recorte específico, o Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça. No marco da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), tivemos a alteração geral do perfil estudantil do Cefet/RJ. A instituição que apresentava 80% de seus estudantes oriundos da rede privada de ensino passa a ter, por garantia legal, 50% de estudantes oriundos do Ensino Público. No entanto,

no *campus* Maria da Graça, esse perfil estudantil pouco se alterou, já que historicamente a instituição atendia os estudantes mais pauperizados e oriundos da rede pública de ensino, em virtude do convênio realizado com o Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo, desde a inauguração do *campus*.

Em relação à primeira turma de EMI do *campus*, a partir dos dados levantados, constatamos que 68% dos estudantes que ingressaram declararam-se brancos, 52% cursaram o ensino fundamental na rede privada de ensino, 61% declararam renda *per capita* familiar inferior a 1,5 salário-mínimo, 64% residem em bairros com os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e mais de 60% das famílias dos estudantes não possuem ensino superior. Convém notar que o perfil predominante, nessa primeira turma, é do estudante branco e pobre (parâmetro baseado na renda, local de moradia, inserção familiar no mundo do trabalho). Nesse sentido, é inegável a efetividade da política de cotas para acesso de estudantes mais pauperizados da classe trabalhadora às instituições federais de ensino. A valorização do ensino de qualidade pelos jovens revela, por um lado, o reconhecimento geral do ensino de baixa qualidade das escolas estaduais e, por outro lado, a percepção dos jovens de que ao ingressarem no Cefet/RJ existe a possibilidade de mobilidade social através da educação, reforçando a ideologia da Teoria do Capital Humano.

No **terceiro capítulo**, nosso objetivo foi pensar a permanência estudantil a partir da política de assistência estudantil instituída no Cefet/RJ. Para alcançá-lo, foi preciso compreender a lógica de transferência de renda e/ou repasse financeiro presente nas políticas públicas no neoliberalismo (bem como, suas particularidades no denominado “neodesenvolvimentismo”) e, por isso, também no Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Trabalhamos com a categoria de “assistência estudantil consentida” (Nascimento, 2017). A compreensão que envolve essa construção parte da crítica ao processo que se constituiu a assistência estudantil, sob a vigência do Decreto n. 7234/10. Consolidando-se como um modelo “ideal” de conciliação entre a transferência de renda e a formação para o mercado, consideramos que a assistência estudantil, por um lado, é resultado de pressões políticas exercidas pelos movimentos sociais da educação, por outro lado, e como parte do mesmo processo, está no bojo das reestruturações operadas no âmbito da educação profissional brasileira. Por isso, a “assistência estudantil consentida” se verifica mediante o quadro de baixos investimentos sociais, a focalização da atenção, a aplicação de condicionalidades para o atendimento do público-alvo e a inserção dos estudantes do circuito de “monetarização” e “financeirização” das políticas sociais, uma vez que opera com recursos administrados por instituições bancário-financeiras.

Ao adentrarmos na particularidade do Cefet/RJ, tentamos identificar a política de permanência desenvolvida pela instituição, com base nos documentos institucionais. Os programas de assistência estudantil, além de se destacarem nas normativas, também tiveram relevância em termos de recursos e ações desenvolvidas. Observamos o crescimento da demanda pelos auxílios financeiros acompanhando a implantação do Ensino Médio Integrado e o aumento do número de matrículas, de modo geral, entre os anos de 2014 e 2017 (quando o número de matrículas mais que duplicou). Identificamos também no *campus* Maria da Graça a estrutura e as ações que existem no âmbito da assistência estudantil e como se deu a inserção dos estudantes da primeira turma de EMI nos programas ao longo de toda sua trajetória escolar.

No **quarto capítulo**, o debate sobre a permanência da primeira turma de Ensino Médio Integrado do *campus* Maria da Graça traz à tona algumas questões que vieram se mantendo latentes durante toda a reflexão. A partir das trajetórias diferenciadas dos estudantes dessa primeira turma, constituímos, para fins de análise nessa discussão, cinco categorias: permanência efetiva, permanência consentida, permanência preterida, evasão compulsória e evasão constrangida. Identificamos nesses grupos o perfil socioeconômico, a inserção nos programas da assistência estudantil e tentamos mapear os motivos que os fizeram seguir percursos diferenciados. Observamos que tanto os jovens que ingressaram pela ampla concorrência quanto os jovens que ingressaram pela política de cotas não apresentaram distorção idade/série, nem reprovações durante o ensino fundamental, majoritariamente. Evasão ou interrupção da escolaridade não faziam parte das características do grupo pesquisado, antes de ingressarem no Cefet/RJ. Pode-se dizer, então, que a primeira turma de EMI possuía trajetória escolar de “sucesso”, situação contrastante em relação aos resultados da pesquisa que acompanha o seu percurso no Ensino Médio Integrado, ao espelhar uma realidade com um número significativo de retenção e de evasão.

Observamos, nesse caso específico, que nem as mudanças nas formas de acesso nem os dispositivos de auxílio aos estudantes (iniciativas voltadas a favorecer o processo de democratização do acesso à escola, ao conhecimento, à formação de qualidade) foram capazes de romper a reprodução das desigualdades no ambiente escolar, que privilegia grupos de estudantes brancos e de renda mais elevada. O que os dados dizem é que, apesar de o número de concluintes da primeira turma de EMI ser elevado, a melhor taxa de conclusão está entre o grupo de alunos de maior renda, brancos e oriundos da rede privada de ensino. O grupo que acessa a escola via cota social (renda inferior a 1,5 salário-mínimo e escola pública) apresenta

uma taxa de conclusão menor, seguido daqueles que acessaram via cota racial (negros e pardos), apenas. Isso indica que para o desempenho, a renda familiar opera como um condicionante importante, havendo também a diferenciação quanto à raça, tanto no grupo de renda mais alta como naqueles de renda mais baixa. Ou seja, a diferença entre negros e não negros fica marcada também entre aqueles que possuem renda mais alta e são oriundos da rede privada de ensino.

Outro dado relevante (e que, exaustivamente, os estudos comprovam) é que o primeiro ano escolar do EMI, que corresponde ao ano de ingresso dos estudantes, é a etapa que mais reprova ao longo dos quatro anos de formação. Convém destacar que entre todos os estudantes que repetiram esse ano, 75% acessaram pelas cotas e mais da metade estava inserida nos programas de assistência estudantil. Ou seja, os estudantes oriundos da rede pública de ensino vêm encontrando relevantes limites para uma permanência efetiva. Isso porque uma medida que tem como objetivo compensar a má distribuição do acesso às vagas ao ensino médio público federal não abala significativamente a estrutura subjacente que engendra as desigualdades escolares. Por isso, esse movimento de acesso deve ser vinculado ao processo de transformação que oculta processos sociais que legitimam as desigualdades. Nesse sentido, a garantia do acesso de um perfil mais diversificado de alunos deve somar-se à reivindicação e à conquista de ações institucionais, que sejam propositadamente elaboradas para alterar o modelo de relação social que subordina grupos mais pauperizados e negros para desconstruir a ideologia do mérito.

O bom desempenho global dos estudantes dessa primeira turma do EMI parece ainda estar mais relacionado à capacidade da escola de selecionar jovens com trajetórias escolares pregressas de sucesso e socialmente privilegiados. Ainda assim, as políticas de cotas e a política de assistência estudantil continuarão sendo o palco de muitas controvérsias, justamente porque exacerbam os limites dos arranjos estabelecidos como justificativas para a existência de desigualdades nas sociedades democráticas: a igualdade e o mérito. A inserção na educação pública federal, que até então era oferecida, privilegiadamente, a certos grupos sociais, é qualificada, no senso comum, como a redistribuição de um recurso escasso. Por isso, os critérios definidores dos potenciais beneficiários das ações afirmativas e da assistência estudantil serão sempre permeados por muitas disputas políticas.

Dar consequência a esse tipo de preocupação é, talvez, o mais importante dos objetivos que perseguimos ao longo da presente reflexão. O seu enfrentamento para que evitemos as “armadilhas”, hoje visivelmente

imperantes, para a formação da classe trabalhadora não podem ter qualquer impacto significativo, descoladas das causalidades macroeconômicas e políticas.

Além disso, a interpretação adotada é que dentro da sociedade capitalista existem aqueles que poderão ser qualificados para o trabalho dentro das exigências do mercado de trabalho – “o polo positivo extremo” – e aqueles que irão compor uma grande massa de “desqualificados”, e terão uma inserção no mundo do trabalho por meio das formas mais precarizadas (desemprego, subemprego, no biscoito informal ou explorando de maneira tradicional e improdutiva a terra e os recursos que possuem) – “o polo intermediário” – ou não terão inserção – “o polo negativo extremo”: “os condenados do sistema” (FERNANDES, 2008). Por isso, é impossível pensar as relações desiguais dentro do ambiente escolar sem aprofundar a reflexão sobre os fundamentos da “questão social”, num sistema que “concilia” um padrão de desenvolvimento concentrador da renda, do trabalho e produtor da pobreza e da renda mínima de tantas famílias trabalhadoras.

Sobretudo, é importante reconhecer que a presença desses sujeitos políticos – os estudantes – provoca uma transformação (ainda que pouco significativa no contexto nacional) na ocupação desse espaço, antes privilégio de um grupo bem pequeno. No entanto, os dispositivos relacionados ao campo curricular, à avaliação, à metodologia de ensino, às políticas de acompanhamento dos estudantes ainda são os principais mecanismos, no Cefet/RJ, para tornar esse espaço de poucos. Foi o que podemos corroborar com a análise, mais próxima, dos Conselhos de Classe. Concretamente, na forma desigual como as reprovações, aprovações e aprovações pelo COC se manifestam nos grupos de estudantes.

O estudo demonstra ainda que, embora os programas e as ações de transferência de renda sejam muito importantes para a promoção da permanência escolar, principalmente dos estudantes de baixa condição socioeconômica, não abalam as desigualdades que se reproduzem nesse ambiente. A permanência escolar se efetiva, de fato, no movimento de resistência dos estudantes da classe trabalhadora. Esses sujeitos coletivos, que apesar dos claros limites objetivos, permanecem. A disputa de classes existente no âmbito escolar pode ser compreendida na articulação das lutas imediatas diante das limitações para a permanência desses estudantes. Neste sentido, muita ou pouca coisa pode ser feita nos espaços contraditórios dessa correlação de forças, que só tem real efeito se combinada com a luta mais ampla por uma educação emancipadora, constituindo o único espaço onde as lutas parciais podem ter a sua razão de ser.

Consideramos que as análises aqui apresentadas falam de uma perspectiva sobre a permanência estudantil no EMI. Por isso, essa

interpretação pode não ser suficiente para dar conta do movimento do real, mas defendemos que ela é necessária. Desse modo, os dados estão disponíveis para diferentes interpretações e, no conjunto de possibilidades mais tangíveis, esperamos que possam contribuir, na urgência por transformação social, para a construção do conhecimento e eliminação das desigualdades.

REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, M. *O complicado debate sobre desindustrialização*. Brasília: IPEA; Radar IPEA, N. 21, 2012. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/radar/temasradar/industrialradar-2/14675-o-complicado-debate-sobre-desindustrializacao?highlight=WyljYWRhcilslidyYWRhclJd>. Acesso em: 10 maio 2018.

ALMEIDA, N. L. T. (org.). *Subsídio para a atuação de Assistente Sociais na Política de Educação*. Série 3. Brasília: Anne Franco, 2012.

ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. *Serviço Social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALVES, G. *Trabalho e neodesenvolvimentismo – choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6, 2014.

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

ARAÚJO, R. D.; SOBRAL, K. M.; AYRES, N. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. *Marx e o Marxismo*, v. 6, n. 10, p. 85-102, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/246>. Acesso em: 24 set. 2025.

ARROYO, M. G. Módulo Introdutório - Pobreza, desigualdades e educação. In: *Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Brasília, DF: SECADI/MEC: 2015.

BAPTISTA, P. N. O consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latinos americanos. *Cadernos da Dívida externa*, São Paulo, n. 3, 1994.

BARBOSA, M. Q. *A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na Educação brasileira*. Campinas: Papel Social, 2015.

BARROCO, M. L. S. *Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BASTOS, P. C. *Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II*. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23467>. Acesso em: 30 set. 2025.

BATISTA, P. N. *O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BEHRING, E. R. Crise do capital, fundo público e valor. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S.; MIOTO, R. (org.). *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOITO JR., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. In: FÓRUM DE ECONOMIA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 9., FGV, 2012. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/ad557a4b-9188-43d1-9eb7-73580a017d6d/content>. Acesso em: 1 out. 2025.

BONENTE; B. I. *Desenvolvimento em Marx e na teoria econômica: por uma crítica negativa do desenvolvimento capitalista*. Niterói: Eduff, 2016.

BONENTE, B. I.; CORREA, H. F. Desenvolvimento sem "ismos": uma crítica ao novo-desenvolvimentismo a partir dos Grundrisse de Marx. *Revista Outubro*, n. 23, p. 109-127, 1º semestre de 2015. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/desenvolvimento-sem-ismos-uma-critica-ao-novo-desenvolvimentismo-a-partir-dos-grundrisse-de-marx/>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRANT, N. L. C. Reflexões do trabalho profissional do assistente social na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2013, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2013. p. 1-13. Tema: Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o serviço social. Disponível em: <https://silo.tips/download/reflexoes-do-trabalho-profissional-do-assistente-social-na-rede-federal-de-educa>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004*. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Decreto-lei n. 4.048/42, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Gastos diretos do governo*. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/orcamento/>

[despesas?orgaos=OR26256&orgaos=U026256&acao=2994&ordenarPor=ano&direcao=desc](#) . Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. *Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 7.044/82, de 18 de outubro de 1982*. Altera os dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 8.089, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *PEC 55 de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. (Norma Gerada: Emenda Constitucional n. 95, de 15/12/2016). Brasília, DF: Presidência da República: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social: PNAS/2004*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

BRASIL. *Portaria SETEC n. 39, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Grupo de Trabalho com a atribuição de: elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escola. Brasília: SETEC/MEC, 2013.

BRASIL. MEC. *Portaria MEC n. 646/97*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 maio 1997. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. MEC. *Portaria MEC n. 1005/97*. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 set. 1997. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BRUNOW, V. O. *Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições (2004-Atual)*. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/Tese-de-2017-Vanessa-de-Oliveira-Brunow.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

CARDOSO, C. A. *Entrevista*. Rio de Janeiro: 2018. MP3(37 min).

CASTELO, R. Crescimento econômico e equidade social: o modelo novo-desenvolvimentista de intervenção sobre a “questão social”. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís, MA. *Anais [...]*. São Luís, MA: UFMA, 2007.

CASTELO, R. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. *OIKOS*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/51775>. Acesso em: 26 jul. 2017.

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

CASTRO, A. T. B. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I. et al. (org.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

CEFET/RJ. *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2012.

CEFET/RJ. *Exposição de motivos para a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ em universidade especializada no campo do saber tecnológico, com denominação de Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2005. Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/exposicao_motivos.pdf. Cefet/RJ, 2005. Acesso em: 27 ago. 2018.

CEFET/RJ. *Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2005-2009*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2005.

CEFET/RJ. *Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2010-2014*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2010.

CEFET/RJ. *Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2015-2019*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2015. Disponível em: [https://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](https://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf). Acesso em: 17 set. 2025.

CEFET/RJ. *Projeto Pedagógico do curso de Automação Industrial*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ - campus Maria da Graça, 2014.

CEFET/RJ. *Projeto Pedagógico do curso de Segurança do Trabalho*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ - campus Maria da Graça, 2014.

CEFET/RJ. *Projeto Pedagógico dos cursos de Manutenção Automotiva*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ - campus Maria da Graça, 2014.

CEFET/RJ. *Projeto Pedagógico Institucional, PPI 2015-2019*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2016.

CEFET/RJ. *Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado-CEFET-RJ/Unidade do Maracanã*. Cefet/RJ, 2013.

CEFET/RJ. *Resolução CEFET/RJ n. 04/2014*, de 21 de março de 2014. Estabelece o início dos cursos Técnicos de Automação Industrial, Segurança do Trabalho e Manutenção Automotiva Integrados ao Ensino Médio no campus Maria da Graça. Rio de Janeiro: Cefet/RJ - campus Maria da Graça, 2014.

CEPAL. COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Panorama Social da América Latina*, 2017. Disponível em: <https://www.cepal.org>.

org/pt-br/publicacoes/tipo/panorama-social-america-latina-caribe. Acesso em: 11 fev. 2018.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Legislação e Resoluções sobre o trabalho do/a assistente social*. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2014. 63 p. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, n. 3)

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/mundializacao-o-capital-financeiro-no-comando/>. Acesso em: 17 set. 2025.

CNC. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. *Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic)*. Janeiro 2017. Disponível em: <https://portaldocomercio.org.br/sem-categoria/pesquisa-nacional-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-janeiro-2017/>. Acesso em: 17 set. 2025.

CNS. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução n. 466*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 12 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 ago. 2018.

DEMIER, F. A. *A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira*: breves comentários sobre uma relação pouco conhecida, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao3/Felipe_Demier.pdf. Acesso em: 8 maio 2018.

DUARTE, N. Lukacs e Saviani- A ontologia do ser social e a pedagogia histórico- crítica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FELIPPE, J. M. S.; SILVA, R. M. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do Instituto Federal Fluminense Campus Campos-Centro. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 97-110, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6755>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6755>. Acesso em: 26 out. 2018.

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

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

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Editora Global, 2006.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FRANCO, M. A. C. Serviço Social na Educação: Breves considerações sobre a implementação do PAISE no Instituto Federal Baiano- Campus Santa Inês, BA. In: SILVA, M. M. J. (org.). *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A. Capital humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 66-72. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf#page=66.55>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRIGOTTO, G. A. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt_. Acesso em: 16 set. 2025.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRABOWSKI, G. Proposta pedagógica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 5-15.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*: volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANEMANN, S. Necessidades da Acumulação Capitalista. *Revista Inscrita*, ano 6, n. 9, p. 29-32, 2004.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 20, pp. 57-68, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>. Acesso em: 16 set. 2025.

GUIMARÃES, M. C. 10 anos do Decreto nº 5.154/04 e o Programa Dupla Escola. *Marx e o Marxismo*, v. 3, n. 4, p. 113-126, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/78>. Acesso em: 16 set. 2025.

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

HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, Brasília, v. 2, n. 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IETS. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. *Centralidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro*: Relatório Final, 2016. Disponível em: https://www.iets.org.br/IMG/pdf/relatorio_final_centralidades.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*: Notas estatísticas 2018. Brasília: MEC, 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Ipeadata. Dados macroeconômicos e regionais*. 2017. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2017.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Cap. 1.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/>. Acesso em: 16 set. 2025.

KUENZER, A. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFÈBVRE, H. *Lógica Formal: lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. *Le Monde Diplomatique – Brasil*, n. 112, p. 6-7, 3 nov. 2016. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso em: 16 maio 2018.

LEHER, R. Para Silenciar os Campi. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LwhqzN3kxd4M6MDKDVmtGgL/>. Acesso em: 16 set. 2025.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 16 set. 2025.

LENIN, V. H. *Imperialismo. Etapa superior do Capitalismo*. 1917. Transcrição: tomo 2 das Obras Escolhidas em seis tomos, de V. I. Lênine, Editorial «Avante!»-Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1984. Transcrito por: Tiago Saboga para o Arquivo Marxista na Internet. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/oimperialismo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

LESSA, S. E. C. *A sofisticação da aprendizagem simples e a abordagem da pobreza: políticas de formação para o trabalhador pobre*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

- (Doutorado em Serviço Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5952916. Acesso em: 16 set. 2025.
- LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). *Serviço Social e Educação*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- LIMA, K. R. R.; PRADO, F. H. S.; NOVAES M. A. B. Estado, políticas públicas, contrarreforma e acesso à educação superior no governo Lula da Silva. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís, MA. *Anais [...]*. São Luís, MA: UFMA, 2011. p. 1-10.
- LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Outubro*, v.1, n. 6, p. 73-80, 1998. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-06.pdf#page=8.00>. Acesso em: 16 set. 2025.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACENO, T. E. *(Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005. Disponível em: https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/documentos/dissertacoes/copy_of_dissertacoes/2003-mestrado/talvanes-eugenio-maceno/view. Acesso em: 16 set. 2025.
- MACHADO, A. N. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano XVI, n. 39, p. 137-149, fev. 2007.
- MAGALHÃES, R. P. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*, Uberlândia, p. 88-97, 2012.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte: texto integral*. Tradução por Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*. As diferentes questões, 1866 Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, julho 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 1845 Traduzido do alemão por Álvaro Pina. Transcrito por Fred Leite Siqueira Campos para The Marxists Internet Archive. Editorial: "Avante!". 1982. Disponível em: <https://marxists.architexturez.net/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso Escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BFhVYFc37F8JbBnDwXw4sHq/>. Acesso em: 15 set. 2025.

MEC. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003*. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2003.

MEC. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. 2 ed. Brasília: MEC, 2011.

MEC/SASE. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas para o Plano Nacional de Educação*. 1. ed. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, W. C. Sobre o artesanato intelectual. In: *A imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Civilização, Zahar, 1972. (Apêndice).

MINAYO, M. C. S. A Violência na Adolescência: Um Problema de Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 6, n. 3, p. 278-292, jul./set. 1990. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/1990.v6n3/278-292/pt>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. Trabalho e Educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. In: MOTTA, V. C.; DAHMER, L. P. (org.). *Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

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

NASCIMENTO, C. M. *A crise da assistência estudantil consentida*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 2., 2017, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: PPGSS/DSS/UFSC, 2017.

NASCIMENTO, C. M. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*, Uberlândia, p. 147-57, 2012b.

NASCIMENTO, C. M. Estado autocrático burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a Assistência Estudantil nas IFES. *Ser Social*, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jun. 2012a. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12823. Acesso em: 30 jul. 2017.

NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Revista Temporalis*, Brasília, DF, v. 2, n. 3, 2001.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (org.) *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 135-170, 2007.

NETTO, L. E. *O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, J. B. A. *A Pedagogia do Sucesso*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

OSORIO, J. América Latina: o novo padrão exportador de especialização produtiva – estudo de cinco economias da região. In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. (org.). *Padrão de reprodução do capital*: Contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). *Dados estatísticos da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e Científica*: Ano base 2017. Brasília: MEC, 2018.

POMAR, J. M. Direito à educação e jubramento de discentes. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, X, n. 46, out. 2007. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/direito-a-educacao-e-jubilamento-de-discentes/>. Acesso em: 11 set. 2025.

PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social*: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRATES, J.C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/11647>. Acesso em: 11 set. 2018.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 259- 282, 2005b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mXbPbS5FnfMT4DR3Qq3D89L/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2018.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005a.

RODRIGUES, J.; REIS, R. R. *Nós, os educadores que amávamos tanto a revolução*: Origens, desenvolvimento e crise do campo Trabalho-Educação

no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 170-191, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639903>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639903>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ROMANELLI, O. *A história da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROMANELLI, O. O. *A história da educação no Brasil (1930/1973)*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROMERO, D. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863* São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SALVADOR, E. Fundo público e o financiamento de políticas sociais no Brasil. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-4842.2012v14n2p4>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263>. Acesso em: 16 maio 2018.

SAMPAIO JR., P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XSSKWS3N6nGBxSfFwy7cvTF/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2018.

SAMPAIO JR., P. A. *Entre a nação e a barbárie: Uma leitura das contribuições de Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente*. 1997. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

SAVIANI, D. Educação e Trabalho: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo-desenvolvimentismo? *Revista de Economia Política*, v. 27, n. 4, pp. 507-524, outubro-dezembro/2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572007000400001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/BN4xMxTZCC7VzsRmzgjHXRQ/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, G. S. Capital portador de juros e programas de transferência de renda: monetarização das políticas sociais e contra reforma. *Rev. Pol. Públ.*, São Luis, v. 13, n. 2, p. 173-181, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/4766>. Acesso em: 14 out. 2018.

SILVA, G. S. Fundo Público e Políticas Sociais: o trabalho necessário sobre a égide do capital portador de juros. CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS. CODE, 1., 2011, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo9.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul.-set., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186794>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mMBRdc48cqBFxSCJjpzLSPb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

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

SILVA, M. M. J. O lugar do Serviço Social na Educação. In: SCHENEIDER, G. M; HERNANDORENA, M. C. A. *Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades*. Porto Alegre: CMC, 2012.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

- SILVEIRA, Z. S. (coord.). *CEFET/RJ Seu Tempo e sua História: 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2007.
- SILVEIRA, Z. S. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.
- SIMÕES, C. A. *Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.
- SOARES, L. T. R. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*, 2014.
- TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. Tradução Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, L. L. *Contra-revolução prolongada e reforma da educação profissional: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012.
- TEIXEIRA, L. L. Política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica- institutos federais de educação e programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego/pronatec: flexibilização, desregulamentação e privatização no processo de implantação dos ifets. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., Maringá, 2016. *Anais [...]*.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). *ACÓRDÃO nº 506/2013 – TCU – Plenário Ata nº 8/2013 – Plenário*. 11. Data da Sessão: 13/3/2013 – Ordinária.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). *Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica- TCU*, 2011.
- TROTSKY, L. *A História da Revolução Russa*. Tradução de E. Huggins. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a infância. *O cenário da exclusão escolar no Brasil*. 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

VARGAS, M. L. F. *Educação Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*. 2008. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Acesso em: 11 set. 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/FAEC-84VHVQ>. Acesso em: 11 set. 2025.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Tipologia Antonio (Capa e Miolo)
Titillium Web (Miolo)
Formato 17 x 24 cm