



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA:
PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS E SEUS REFLEXOS NAS
VIDAS ACADÊMICA E PESSOAL**

Rudimar Machado Sousa Júnior

Orientadora: Professora Doutora Luísa Delgado

Março de 2018



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA:
PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS E SEUS REFLEXOS NAS
VIDAS ACADÊMICA E PESSOAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre no âmbito do
Mestrado em Educação Social e Intervenção
Comunitária da Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Santarém.

Rudimar Machado Sousa Júnior

Orientadora: Professora Doutora Luísa Delgado

Março de 2018

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Tabelas	vii
Abreviaturas e Siglas	viii
Resumo	x
Abstract	xi
Agradecimentos	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos	9
1.1.1. Objetivo Geral	9
1.1.2. Objetivos Específicos	9
1.2. Estrutura da Dissertação	10
2. REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES A SUA TRANSFORMAÇÃO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	11
2.1.1. Da Colonização do Brasil à Proclamação da República (1500 a 1889)	12
2.1.2. Do Período da República Velha (1909 a 1930)	21
2.1.3. Do Período do Estado Novo ou Segunda República (1937 a 1945)	25
2.1.4. Da República Populista ou Terceira República (1946 a 1964)	28
2.1.5. Do Regime Militar ou Ditadura Militar (1964 a 1985)	30
2.1.6. Do Surgimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e dos Institutos Federais (IFs) (1978 a 2008)	36
2.1.7. Da criação do Instituto Federal de Brasília (IFB)	41
2.2. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	46
2.3. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: DA GÊNESE A CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO	61
2.4. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)	74
2.4.1. Programas da Política de Assistência Estudantil do IFB	77
2.4.2. Detalhamento dos Programas	78
2.4.3. Processo de seleção dos alunos beneficiários	81

2.5. RECURSOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFB	84
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	87
3.1. Classificação da pesquisa	87
3.2. Local de estudo	89
3.3. Procedimentos para coleta de dados	89
3.4. Pré-Teste	93
3.5. Sensibilização dos alunos	94
3.6. População	94
3.7. Análise de dados	95
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
6. REFERÊNCIAS	140
7. APÊNDICE	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Níveis de atuação dos Institutos Federais	39
Figura 2. Integração e verticalização do ensino nos Institutos Federais	40
Figura 3. Processo de evolução da educação profissional de 1909 a 2008	41
Figura 4. Localização dos campi e polos de EaD do Instituto Federal de Brasília	44
Figura 5. Mapa da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2016... 48	
Figura 6. Distribuição geográfica das unidades da Rede Federal de Educação Profissional	50
Figura 7. Comparação da ocupação da Rede Federal de Educação Profissional entre 2005 a 2015.....	59
Figura 8. Gênero dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB	96
Figura 9. Faixa etária dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB	97
Figura 10. Etnia dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB	98
Figura 11. Estado civil dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB	99
Figura 12. Quantidade de filhos por aluno beneficiário da Política de Assistência Estudantil	100
Figura 13. Turno de estudo dos alunos beneficiários	102
Figura 14. Composição familiar dos alunos beneficiários	103
Figura 15. Tipo de moradia dos alunos beneficiários	104
Figura 16. Renda mensal individual dos alunos beneficiários que trabalham	106
Figura 17. Renda familiar total dos alunos beneficiários	107
Figura 18. Beneficiários com formação de nível superior	110
Figura 19. Conhecimento dos beneficiários sobre a Política de Assistência Estudantil	111
Figura 20. Como os beneficiários classificam as divulgações das ações da Assistência Estudantil	112
Figura 21. Percepção dos beneficiários sobre as bolsas	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de cursos ofertados pelo IFB	45
Gráfico 2. Evolução da oferta de cursos pelo IFB	46
Gráfico 3. Ampliação das unidades da Rede Federal de Educação Profissional	49
Gráfico 4. Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional ...	58
Gráfico 5. Evolução das matrículas registradas na Rede Federal de Educação Profissional	60
Gráfico 6. Evolução dos valores recebidos para a Política de Assistência Estudantil do IFB	85
Gráfico 7. Modalidade de ensino dos alunos beneficiários	101
Gráfico 8. Campus de origem dos alunos que responderam ao questionário	101
Gráfico 9. Meio de locomoção habitualmente utilizado pelos alunos beneficiários	102
Gráfico 10. Situação trabalhista dos alunos beneficiários	105
Gráfico 11. Grau de escolaridade dos pais dos alunos beneficiários	108
Gráfico 12. Grau de escolaridade das mães dos alunos beneficiários	109
Gráfico 13. Comparação entre os graus de escolaridades do pai e da mãe	109
Gráfico 14. Impacto das bolsas na vida pessoal dos alunos beneficiários	114
Gráfico 15. Impacto das bolsas na vida acadêmica dos alunos beneficiários	120
Gráfico 16. Avaliação dos beneficiários quanto aos atuais valores das bolsas	125
Gráfico 17. Contribuição da bolsa para aprovação ou melhor desempenho acadêmico	127
Gráfico 18. Tipos de bolsas recebidas pelos beneficiários	128
Gráfico 19. Motivos que levaram os pesquisados a estudarem no IFB	130

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Números do Instituto Federal de Brasília em 2017	45
Tabela 2. Contexto sociopolítico e econômico de criação das instituições de educação profissional	53
Tabela 3. Implementação do PNAES	71
Tabela 4. Valores dos benefícios da Política de Assistência Estudantil do IFB	83
Tabela 5. Evolução dos valores destinados à Política de Assistência Estudantil do IFB	85
Tabela 6. Número de estudantes e número de bolsas ofertadas por Campus do IFB, em 2016	94
Quadro 1. Dimensão dos impactos das bolsas na vida pessoal	115
Quadro 2. Sugestões de atuação	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Assistência Estudantil
Art.	Artigo
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APL	Arranjo(s) Produtivo(s) Local(is)
BM	Banco Mundial
CAB	Colégio Agrícola de Brasília
CDAE	Coordenação(ões) de Assistência Estudantil e Inclusão Social
CEFET	Centro(s) Federal(is) de Educação Tecnológica
CEP	Centro de Educação Profissional
CF	Constituição Federal
CS	Conselho Superior
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EAA	Escola(s) de Aprendizizes Artífices
EaD	Educação à Distância
EAF	Escola(s) Agrotécnica(s) Federal(is)
EIT	Escola(s) Industrial(is) Técnica(s)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETF/BsB	Escola Técnica Federal de Brasília
ETV	Escola(s) Técnica(s) Vinculada(s) à(s) Universidade(s) Federal(is)
FIC	Formação Inicial e Continuada

FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PREN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEGETH	Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, do Instituto Politécnico de Santarém, refere-se a uma pesquisa realizada com os alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília (IFB). A Política de Assistência Estudantil do IFB foi instituída após a promulgação do Decreto que regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil, abrangendo os Institutos Federais. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a Política de Assistência Estudantil do IFB na perspectiva dos alunos beneficiários, analisando como eles percebem e avaliam essa política e os reflexos que o recebimento dos benefícios causam em suas vidas acadêmica e pessoal. Trata-se de uma pesquisa de metodologia mista e como técnica de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, que foi aplicado aos estudantes bolsistas. Nos resultados desta pesquisa observou-se, que na percepção dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, os benefícios recebidos causam reflexos positivos tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal dos alunos.

Palavras-Chave: Política de Assistência Estudantil. Instituto Federal de Brasília. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Percepção dos alunos.

ABSTRACT

This Master's Dissertation in Social Education and Community Intervention, from the Polytechnic Institute of Santarém, refers to a research carried out with the students benefiting from the Student Assistance Policy of the Federal Institute of Brasília (IFB). The IFB Student Assistance Policy was instituted after the promulgation of the Decree that regulated the National Program of Student Assistance, covering the Federal Institutes. This research aimed to analyze the IFB Student Assistance Policy from the perspective of the beneficiary students, analyzing how they perceive and evaluate this policy and the reflexes that the receipt of the benefits cause in their academic and personal lives. It is a research of mixed methodology and as a technique of data collection a semi-structured questionnaire was used, which was applied to the scholarship students. In the results of this research, it was observed that, in the perception of the students benefiting from the IFB's Student Assistance Policy, the benefits received have a positive impact on both the academic life and the students' personal lives.

Keywords: Student Assistance Policy. Federal Institute of Brasília. National Student Assistance Program. Perception of students.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela graça da vida e por me iluminar e abençoar todos os dias.

Este trabalho de pesquisa é resultado de muito esforço e dedicação. Nesse processo são muitas pessoas que nos apoiam e nos estimulam e, para elas, seguem meus agradecimentos:

A todos os professores do Mestrado que vieram ao Brasil ministrar aulas com grande paciência, dedicação, comprometimento e profissionalismo, proporcionando ilimitadas trocas de conhecimento e aprendizagem.

À professora Dra. Luisa Delgado pela orientação e contribuições para a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos pelo incentivo, não apenas neste trabalho, mas durante a toda a minha vida.

À minha esposa pelo apoio, motivação e compreensão durante o período em que tive que me abdicar para me dedicar aos estudos.

Ao Instituto Federal de Brasília que proporciona esta oportunidade para que os seus servidores possam se capacitar.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária foi desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal.

O presente trabalho situado no campo de pesquisa das políticas públicas de educação, tem como temática e reflexão, a Política de Assistência Estudantil (PAE) desenvolvida com os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)¹. O objeto de estudo desta pesquisa é analisar a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília na perspectiva dos alunos beneficiários, analisando como eles percebem e avaliam essa política e os reflexos que o recebimento dos benefícios causam em suas vidas acadêmica e pessoal.

Historicamente, a educação brasileira foi construída sob a perspectiva elitista, privilegiando as classes sociais mais favorecidas economicamente em detrimento das demais. O direito à educação foi arduamente conquistado pela sociedade brasileira e gradativamente ganhou importância com o decorrer do processo histórico do Brasil.

Do Brasil Colônia até a metade do século XVIII, o ensino no Brasil estava restringido às ordens religiosas, principalmente, pelos padres jesuítas que tinham o intuito de propagar a religião católica e expandir os domínios da igreja. Os jesuítas foram os responsáveis pelo início do processo educativo no Brasil e também foram os responsáveis pela difusão dos ofícios manuais, que desde as suas origens, foi reservado às classes menos favorecidas economicamente. A partir daí, estabelecendo-se uma distinção nítida entre aqueles que detinham o saber e os que executavam os trabalhos manuais.

Apesar do marco legal da educação básica gratuita a todos os cidadãos constar desde a primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, foi somente mais de um século depois, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1934, que a educação se configurou como um direito individual declarado expressamente, reconhecido como gratuito e de caráter obrigatório a todos os cidadãos brasileiros.

O texto constitucional de 1934, afirmava que a educação era de responsabilidade da família e dos Poderes Públicos e, juntamente com a oferta da educação obrigatória fazia-se necessário uma assistência aos alunos necessitados, mediante o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo e assistência médica, dentária e alimentar.

1 Neste trabalho usaremos a sigla IFB ou o termo “Instituto Federal de Brasília” para nos referirmos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

Com o passar dos anos, as temáticas Educação e Assistência Estudantil foram adquirindo mais relevância nas constituições posteriores de 1937, 1946, 1967, 1969 e, por fim, na atual Constituição Federal do Brasil de 1988 e em outras leis normativas, como por exemplo: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, que já trazia a questão da assistência estudantil vinculada a uma forma de igualdade de oportunidades.

Na atual Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, o direito à educação foi devidamente detalhado, diferentemente do que ocorreu com as constituições anteriores. Nesta Constituição estão elencadas as formas de efetivação deste direito, indicando inclusive as formas jurídicas para a sua implementação, dessa forma, permitindo que qualquer cidadão possa exigir dos Poderes Públicos o acesso ao ensino público e gratuito.

Esta Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda, que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Entretanto, cabe ressaltar, que a garantia deste princípio cabe exclusivamente ao Estado, que tem o dever de intervir e combater as desigualdades geradas pela própria sociedade (Vasconcelos, 2010).

Portanto, a educação é direcionada a todos, independente de classe social ou idade, objetivando promover o bem a todos, sem quaisquer forma de discriminação. A partir da Constituição de 1988, a educação torna-se um direito social de caráter obrigatório, diferentemente de outros direitos sociais conquistados pela sociedade brasileira.

De acordo com Horta (1998), o direito à educação se diferencia dos demais direitos sociais tais como: a moradia, a alimentação, a assistência médica entre outros, porque os cidadãos podem escolher em utilizar ou não esses serviços. O mesmo não pode acontecer com a educação, pois ela é um direito declarado, mas, ao mesmo tempo, é uma obrigação, conforme afirma Houberman (citado em Horta, 1998):

A educação considerado como um direito humano fundamental difere dos outros serviços que a sociedade tradicionalmente oferece a seus membros. O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é via de regra

obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe (Huberman, 1979:58-59).

A educação tem um papel transformador na sociedade, tanto em nível individual quanto em coletivo. Entretanto, falar de educação não significa falar apenas de escolas, significa falar de condições favoráveis, ou seja, de ações afirmativas que possibilitem o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, principalmente, daqueles que historicamente ficaram à margem do sistema educacional brasileiro como, por exemplo: os pobres, os negros e os indígenas.

Santos (2011), esclarece que as ações afirmativas são iniciativas públicas cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas e acumularam prejuízos ao longo do tempo em razão de abusos de quaisquer tipos, relacionados com: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo.

A tentativa da redução das desigualdades sociais através da educação faz parte do processo de democratização da sociedade brasileira e das instituições públicas de ensino. O direito de acesso à educação e o acesso às políticas de assistência estudantil evoluíram ao longo do tempo. Inicialmente, a assistência estudantil era destinada exclusivamente ao atendimento da elite brasileira, pois apenas essa parcela da população tinha acesso às instituições de ensino superior, que ficavam fora do país, notadamente na Europa. Posteriormente, com a democratização da educação e a expansão das vagas nessas instituições esse benefício foi gradativamente ampliado para a classe média da época, porém, ainda sendo muito restrito a maior parte da população brasileira.

Portanto, somente no período mais recente da história do Brasil é que a Educação e a Assistência Estudantil tornaram-se uma Política Pública de Estado e, desse modo, o Brasil, nas últimas décadas, vem experimentando a expansão e a democratização do acesso à educação, principalmente de estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Segundo Kowalski (2012), apenas o acesso à educação não é suficiente para que os alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis curssem seus estudos com êxito. Muitos estudantes são obrigados a abandonar os estudos, devido às dificuldades sociais e financeiras a quais estão sujeitos e, dessa forma, perdem a oportunidade de adquirirem capital humano necessário para uma boa qualificação e posição profissional.

Nesse sentido, faz-se necessário a utilização de ferramentas eficazes que possam garantir a

manutenção e o sucesso desses estudantes. Portanto, o sucesso educacional dos estudantes em situação de vulnerabilidade é inseparável da educação social e das ações das políticas de assistência estudantil.

A Política de Assistência Estudantil é um instrumento extremamente importante para as instituições de ensino. Pois, é uma política estruturada no contexto da educação social e que tem a finalidade de responder e atender às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade, visando não somente a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, mas, também a inclusão social através de práticas educativas. Neste trabalho, adotaremos o entendimento de que a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), composta por sua equipe multidisciplinar, é responsável pelas ações socioeducativas de educação social e, nesse sentido, adotaremos a definição de Educação Social proposta por Serrano (2003):

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas (Serrano, 2003:136-137).

Por isso, a educação social entra no contexto da assistência estudantil, partindo-se do pressuposto de que as situações de vulnerabilidade interferem no percurso acadêmico dos estudantes. Assim, a educação social atua sob a forma de ações sistemáticas de intervenções sociais e ao mesmo tempo educativas, que viabilizam o acesso aos direitos e aos meios de exercê-los visando atingir as causas reprodutoras de desigualdades e exclusões sociais. Desse modo, proporcionando aos indivíduos em situação de vulnerabilidade uma formação mais completa, sob os aspectos social, político e cultural, transformando-os em sujeitos críticos, propositivos e participantes, ou seja, em seres sociais ativos e, assim, empoderando-os para superar essa situação e atingir a inclusão social e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília é caracterizada por um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Essa política visa prover recursos financeiros aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para que os mesmos

possam desenvolver suas atividades acadêmicas com sucesso e, dessa forma, visa diminuir os índices de reprovação, de retenção e de evasão e viabiliza a igualdade de oportunidade, além de contribuir para a melhora do desempenho acadêmico desses estudantes.

A escolha deste tema, justifica-se pela possibilidade de se refletir sobre as ações e os programas desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, concomitantemente, ao intuito de estimular a necessidade de realizar avaliações sistemáticas e periódicas dessa política, conforme determina o PNAES, no sentido de ampliar nossos conhecimentos e melhorar nossa eficiência no campo das Políticas Públicas Educacionais. Outros fatores também contribuíram de forma significativa para a escolha deste tema, entre eles, podemos citar:

1. a minha experiência profissional como gestor público do IFB, no cargo de Diretor de Administração do *Campus* Samambaia, durante os anos de 2011 a 2015, onde nesse período pude constatar as dificuldades vivenciadas tanto pelos alunos em situação de vulnerabilidade quanto pelos profissionais da CDAE que lidam com essas situações no seu cotidiano;
2. a recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT)²;
3. pelo fato do Instituto Federal de Brasília ser uma instituição nova, no ano de 2017, completou 9 (nove) anos de existência, sendo fruto do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (PROEP);
4. o IFB está em pleno processo de expansão com criação de novos *campi*³ e polos de ensino avançados e, conseqüentemente, o aumento do número de alunos;
5. por existirem poucos estudos avaliativos que verifiquem e avaliem os programas de assistência estudantil desenvolvidos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, e, principalmente, no Instituto Federal de Brasília e, por fim,
6. pelo fato da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília ter sido introduzida e regulamentada pela implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual, deu total autonomia para que os Institutos Federais assumissem a condução dos processos de assistência estudantil aos seus alunos.

2 Neste trabalho usaremos a sigla RFEPECT ou o termo “Rede Federal de Educação Profissional” para nos referirmos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3 A palavra “campi” é de origem latina que, no plural, significa: um conjunto universitário que agrupa unidades de ensino. A palavra “campi” também pode ser usada como “campus”. O plural da palavra “campus” pode ser escrito de duas formas: com acento circunflexo “câmpus” ou em sua forma tradicional, em latim, “campi”. Neste trabalho adotaremos a forma de escrita tradicional, em latim.

Desse modo, algumas políticas e programas do IFB, entre elas, a Política de Assistência Estudantil, ainda estão em desenvolvimento e sendo institucionalizadas gradativamente e, portanto, ainda não possuem instrumentos adequados para avaliar as metas e verificar se os objetivos estão sendo alcançados e, conseqüentemente, viabilizar o seu aperfeiçoamento.

Portanto, o resultado deste trabalho poderá ser um importante instrumento institucional para avaliar se a Política de Assistência Estudantil do IFB está atingindo seus objetivos e metas e, principalmente, o seu público-alvo.

Após a escolha e delimitação do tema o passo seguinte foi a transformação do tema em um problema. Rudio (1980), faz a seguinte declaração sobre esta etapa da pesquisa:

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado, específico, inconfundível (Rudio, 1980:75).

Conforme os autores Cervo e Bervian (2002), a formulação do problema deve sempre ser na forma de perguntas. Portanto, partindo-se desses pressupostos e com o propósito de se conhecer e analisar a Política de Assistência Estudantil desenvolvida no Instituto Federal de Brasília, tendo em vista, o seu princípio norteador, que visa a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social e melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida dos estudantes, elaborou-se esse projeto de pesquisa com as seguintes questões norteadoras:

1. Como os alunos beneficiários percebem e avaliam o recebimento das bolsas ofertadas pela Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília?
2. Quais impactos, em razão dos benefícios recebidos, ocorrem nas vidas acadêmica e pessoal dos alunos beneficiários?
3. A atual Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília está garantindo a permanência, o êxito e a melhoria da qualidade de vida dos alunos beneficiários?

O crescente número de vagas e a ampliação dos cursos ofertados pelo IFB, principalmente, em razão das políticas de acesso e inclusão social, impactam de forma significativa a demanda por assistência estudantil. Itens como residência, transporte, alimentação, cópias reprográficas, livros, cultura, esporte e lazer fazem-se presentes e necessários para o cotidiano acadêmica e a falta de

condições financeiras para suprir estas demandas pode comprometer a manutenção e o êxito dos estudantes.

A política de assistência estudantil, que é considerada uma política social realizada no âmbito da educação, tem como finalidade reduzir os efeitos das desigualdades sociais, viabilizando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio da criação de mecanismos que possibilitem a permanência e o êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade (PNAES, 2010). Portanto, cabe ressaltar, que a política de assistência estudantil é inseparável do processo de garantia de direito à educação.

Historicamente, no Brasil, a continuidade e êxito dos estudos é uma barreira para muitos estudantes de baixa renda que ingressam nas instituições de ensino, em função, principalmente, das vulnerabilidades sociais e econômicas a que eles estão sujeitos. Portanto, as diversas variáveis que compõe as vulnerabilidades socioeconômicas incidem não apenas sobre o acesso e ingresso do estudante, mas, também, sobre a permanência, o êxito, a retenção e a evasão desses indivíduos.

Para que o aluno em situação de vulnerabilidade possa ter êxito na vida acadêmica é necessário um ensino de qualidade aliado a uma política eficaz de assistência estudantil. De nada adianta garantir o acesso à educação aos alunos de baixa renda, se não houver de forma paralela uma garantia de que esses alunos possam participar efetivamente da vida acadêmica e concluir com sucesso os estudos.

A ausência de recursos financeiros ou recursos insuficientes para a manutenção das políticas públicas que busquem criar condições de permanência desse segmento da população na escola, faz com que esses estudantes, muitas vezes, desistam de seus cursos, ou mesmo, retardem a sua conclusão.

O Brasil, devido as suas dimensões continentais e suas profundas desigualdades regionais, tanto no que diz respeito a distribuição da renda, quanto ao acesso a serviços públicos, é um país de índices desproporcionais quando se fala em socialização e oportunidades de qualificação e desenvolvimento de capital humano. Portanto, a educação é um importante instrumento para o empoderamento humano e mudanças sociais. Somente com a educação é possível formar sujeitos capazes de pensarem por si próprios, e dessa forma, sendo capazes de mudarem os seus destinos.

A busca da redução das desigualdades sociais e econômicas é uma meta do Brasil, faz parte do texto constitucional e está amplamente amparada por Leis e Decretos governamentais, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei das Cotas, o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) e o Programa Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES) entre outros.

Considerando-se a recente história do Brasil e que o país atualmente logra êxito na democratização e expansão do acesso à educação, aqui entendida, como uma política ou um conjunto de políticas que tem como objetivo ampliar o acesso à educação em todos os níveis a uma maior parcela da população, torna-se necessário a criação de mecanismos eficazes que garantam a permanência e o êxito das pessoas que ingressam no sistema educacional. Desse modo, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais da classe baixa, com distintas trajetórias educacionais e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Portanto, a efetivação das políticas de assistência estudantil deve ser buscada por meio de processos de acompanhamento e avaliação de desempenho e resultados. A avaliação de políticas e programas sociais é muito importante para o planejamento e a gestão institucional.

De acordo com Cohen e Franco (1993), a avaliação faz parte do processo de planejamento da política social, gerando uma retroalimentação que permite escolher entre diversos projetos de acordo com sua eficácia e eficiência. Sendo possível com a análise dos resultados obtidos por esses projetos, criar a possibilidade de retificar as ações e reorientá-las em direção ao fim desejado.

A avaliação pode subsidiar o planejamento e a formulação das intervenções institucionais, o acompanhamento de sua implantação e ajustes, assim como, as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações e/ou programas. É um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle sobre a efetividade da ação e a divulgação de resultados. Além do mais, analisar a percepção dos alunos beneficiários e os reflexos que os programas de assistência estudantil causam em suas vidas acadêmica e pessoal torna-se relevante e necessário, a fim de, que os esforços do governo, da escola, da família e do aluno, não sejam infrutíferos.

O termo percepção é definido pelo ato ou efeito de perceber alguma coisa. Trata-se de uma combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto ou alguma coisa, que pode variar de indivíduo para indivíduo, portanto, as percepções podem ser tanto positivas quanto negativas.

Ressalta-se que o resultado desta pesquisa não seja entendida apenas como um mecanismo de tomada de decisões técnicas institucionais, mas, sim, como gerador de informações institucionais úteis que possam instrumentalizar e, se for o caso, contribuir para viabilizar o aperfeiçoamento da Política de Assistência Estudantil desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar como os alunos beneficiários percebem e avaliam a Política da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, enquanto processo e resultado, analisando os impactos que as bolsas causam em suas vidas acadêmica e pessoal.

1.2.2. Objetivos específicos

Para Cervo e Bervian (2002), a definição dos objetivos específicos tem como finalidade aprofundar as intenções expressas no objetivo geral. Portanto, nesse sentido, definimos como objetivos específicos deste estudo:

1. Conhecer o perfil dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, utilizando-se diversas variáveis, tais como: sexo, idade, estado civil, origem escolar, situação trabalhista, quantidade de filhos e etc.;
2. Conhecer o perfil familiar dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, utilizando-se algumas variáveis, tais como: o grau de escolaridade dos pais, a situação trabalhista dos pais, a renda familiar, a situação da moradia e etc.;
3. Verificar como os alunos beneficiários percebem e avaliam o recebimento das bolsas da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília;
4. Identificar os impactos que o recebimento da(s) bolsa(s) da Política de Assistência Estudantil causa(m) nas vidas acadêmica e pessoal dos alunos beneficiários;
5. Sugerir medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento e melhor desempenho da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, se for o caso.

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em capítulos, onde procuramos delinear de modo sistemático as etapas deste trabalho. Os capítulos foram divididos e distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo inicia-se com a introdução da dissertação, onde foi apresentado o objeto de estudo, as questões norteadoras que levaram a esta pesquisa e os objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo realizamos a revisão da literatura, na forma de periodização, com o intuito de oferecer um embasamento teórico ao leitor para proporcionar uma melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, contendo as seguintes seções: (a) classificação da pesquisa; (b) local onde a pesquisa foi realizada; (c) os procedimentos utilizados para a coleta de dados; (d) o pré-teste do instrumento de coleta de dados; (e) a sensibilização do público-alvo; (f) a população desta pesquisa e, por fim, (g) os procedimentos para a realização de análise dos dados.

Já no quarto capítulo realizamos a apresentação dos dados coletados e a análise e discussão dos resultados e, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais, onde apresentamos um balanço, o fechamento do trabalho desenvolvido e apresentamos algumas sugestões de atuação que podem aprimorar as ações da Política de Assistência Estudantil.

No sexto capítulo, apresentamos as referências bibliográficas e, por fim, no sétimo capítulo é apresentado o apêndice, contendo o questionário que foi aplicado aos alunos pesquisados.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura está dividida em seções, na primeira seção, trataremos sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, na forma de periodização, considerando os contextos sócio-históricos. Na segunda seção, abordaremos a expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, identificando os principais eventos que podem ser considerados como marcos desse processo. Na terceira seção, apresentamos a política de assistência estudantil desenvolvida na educação, abordando desde sua gênese até a sua consolidação como Política Pública de Estado. Na quarta seção, trataremos sobre a Política de Assistência Estudantil do IFB abordando os programas desenvolvidos e o processo seletivo dos alunos e, por fim, trataremos sobre a evolução dos valores destinados para a execução e manutenção da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, desde de sua implantação em 2011 até dos dias atuais.

2.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES À SUA TRANSFORMAÇÃO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os processos educativos e o desenvolvimento da educação profissional no Brasil sempre tiveram uma relação direta com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade brasileira, desse modo, sendo fruto de um longo processo histórico.

Portanto, para que possamos compreender melhor a política da educação profissional no Brasil é necessário, antes de tudo, conhecer as relações que interligam os processos do ensino profissional aos demais processos da sociedade, ou seja, não é possível compreender o processo educacional de forma isolada, sem que se leve em consideração os contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que a ele estão relacionados em cada época histórica.

Por ser uma realidade complexa, dinâmica e multifacetada, a trajetória da educação profissional no Brasil será abordada nesta seção através de uma breve retrospectiva histórica, na forma de periodização, buscando contextualizar o seu desenvolvimento, desde o período colonial até os dias atuais, permitindo que o leitor compreenda o cenário de criação e consolidação da educação profissional no país.

2.1.1. Da colonização do Brasil à proclamação da república (1500 a 1889)

Nas primeiras décadas de colonização do Brasil, Portugal dedicou-se exclusivamente à exploração das riquezas naturais da sua colônia, sem nenhuma preocupação efetiva com seu povoamento. E com o passar dos anos, a sociedade brasileira, moldou-se a este sistema de exploração colonial e construiu a sua estrutura social baseada nos seguintes pilares: nos grandes latifundiários, que detinham os bens de produção e de capital; na mão de obra escrava; numa economia essencialmente agrícola, caracterizada pela monocultura e voltada para a exportação e, principalmente, pela autoridade sem limites dos proprietários das terras.

Partindo-se da premissa de que conhecimento é poder, o acesso ao conhecimento era um privilégio das classes dominantes. Por isso, para os dirigentes da época, não havia necessidade e nem interesse de pessoas alfabetizadas, mas, sim, a manutenção de uma população analfabeta e submissa. Portanto, nesse contexto, somente admitia-se na colônia de Portugal um ensino de caráter humanístico, voltado para o lado espiritual e que não contrariasse o sistema sociopolítico e

econômico da época.

Segundo Ghiraldelli (2009), nessas condições, os padres jesuítas integrados com a política colonizadora de Portugal chegaram ao Brasil, em 1549, juntamente com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, encarregados de representar a monarquia portuguesa nas questões educacionais da colônia e também iniciar suas atividades religiosas nas áreas de defesa, promoção e propagação da fé cristã no novo continente.

Portanto, de acordo com Peixoto (2009), as primeiras ações educativas no Brasil tiveram início com os primeiros jesuítas vindos de Portugal, os quais tinham a missão de recrutar e catequizar os indivíduos e os índios no novo continente, disseminando os ideais da igreja católica e assegurando a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade e submissão aos senhores brancos, ou seja, adaptando-os à mão de obra, e ainda realizavam a instrução dos filhos da elite portuguesa que havia se instalado no país, como afirma o autor:

A iniciação profissional destina-se aos escravos com o objetivo de prepararem-se para as atividades agrícolas, principal fonte de exploração econômica do Brasil Colônia e o ensino da música e instruções avançadas em gramática, aos filhos da elite da colônia, visando à continuidade dos estudos em países Europeus (Peixoto, 2009:29).

Como destaca o autor, já se pode perceber claramente que a educação intelectual é voltada para os filhos da elite da colônia, não há nenhuma preocupação com a educação dos nativos e da sociedade local e, devido aos jesuítas, o Brasil permaneceu por muito tempo com uma educação voltada exclusivamente à formação da elite dirigente do país. Assim, estruturando-se desde o Brasil Colônia a ideia de que havia um tipo de educação para a elite e outro para a classe trabalhadora.

Desse modo, aos índios, oferecia-se aulas de catequese na tentativa de transformar os indígenas em homens civilizados, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática, e aos filhos da elite da colônia oferecia-se uma educação mais intelectual que correspondesse aos interesses tanto da Coroa Portuguesa quanto dos próprios jesuítas.

Essa relação entre os padres jesuítas e a Coroa Portuguesa tinha um interesse mútuo, pois era útil tanto para a Igreja Católica quanto para o Estado emergente, onde os dois lados pretendiam expandir geograficamente suas fronteiras, somando forças e, dessa maneira, integrando interesses leigos e cristãos.

Para Piletti (2003), o ensino oferecido pelos jesuítas, aos filhos da elite da colônia,

destinava-se a formar futuros sacerdotes para a igreja católica ou direcionava esses estudantes para a universidade de Coimbra e esses seriam os futuros letrados que voltariam ao Brasil para administrá-lo. Portanto, os padres jesuítas tinham tanto prestígio, junto a nobreza de Portugal, que eles controlavam todo o processo educacional no reino português e também controlavam a admissão ao ensino superior.

De acordo com Manfredi (2002), as práticas escolares ligadas à igreja católica fizeram parte da história da escolarização brasileira e os jesuítas além de catequizarem os índios foram os responsáveis pela construção das primeiras escolas para os colonizadores portugueses. Nessas escolas prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação para o trabalho, sem caráter sistematizado, onde eram ensinados ofícios ligados as atividades de carpintaria, de ferraria, de construção civil, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças e etc.

Fonseca (1961), ressalta que a expansão do ensino elementar de vários ofícios manuais, feita pelos jesuítas, aconteceu não por uma crença no valor desse tipo de educação, mas, sim, foi determinada pelas necessidades materiais imediatas, tais como: a construção de capelas e colégios e a confecção de materiais e instrumentos necessários para a execução dessas obras.

Portanto, essa educação oferecida pelos jesuítas, por mais de dois séculos, criou, no Brasil, um preconceito generalizado de que essa forma de ensino era destinada exclusivamente as pessoas das camadas sociais menos privilegiadas e que não tinham condições de recusá-la, ou seja, os escravos, os delinquentes, os moradores de rua e outros desafortunados e desamparados, por isso, levando ao desprezo e a discriminação pelo ensino de ofícios e pelas pessoas que desempenhavam essas atividades manuais.

Segundo Fonseca (1961), outros fatores influenciaram para a consolidação dessa mentalidade, entre eles podemos citar: que os trabalhos pesados e as atividades manuais e manufactureiras eram exercidas exclusivamente por escravos e trabalhadores brancos livres, ou seja, por pessoas que ocupavam a classe social mais baixa da sociedade colonial.

Cunha (2000), destaca que as relações escravistas de produção, progressivamente, afastaram os trabalhadores livres do artesanato e da manufatura, pois o emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões e etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, na tentativa de se diferenciarem do trabalhador escravo, para não deixar dúvida quanto a sua condição social. O objetivo principal era distanciar-se o mais possível do lugar social ocupado pelos escravos.

Assim, o trabalho manual passava a ser coisa de escravo ou da repartição de negros e os ofícios mecânicos passaram a ser desprezados. Esse preconceito contra o trabalho manual, refere-se a uma herança da Antiguidade Clássica, proveniente dos colonizadores portugueses, assim como, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que influenciaram fortemente a cultura brasileira (Cunha, 2000).

Portanto, a concepção de trabalho encontrava-se vinculada ao esforço manual e ainda agregava a ideia de sofrimento físico. Ao verificarmos a etimologia da palavra trabalho, constatamos que ela é derivada do termo em latim *tripalium*, que faz referência a junção dos elementos *tri*, que significa três, e *palum*, que quer dizer madeira, ou seja, *tripalum* era o nome de um instrumento de tortura feito com três estacas de madeira bem afiadas e que era comum na Idade Média na região europeia, sua confecção era semelhante à canga que se colocava nos bois para propiciar a tração de carga.

Nesse sentido, de acordo com Cunha (2000), originalmente, trabalhar, significava ser torturado ou ser castigado, e com o passar do tempo, facilmente passou a dar entendimento e a assimilar, não só ao fato de tortura em si, mais também, por extensão, ao esforço físico realizado pelos trabalhadores em geral. Portanto, o trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre e até mesmo para os mestiços.

O autor salienta ainda, que esse pensamento era tão enraizado na sociedade do período colonial que para um indivíduo desempenhar qualquer função pública, uma das condições impostas era de nunca o candidato ter trabalhado com atividades manuais.

Portanto, os momentos iniciais de construção de uma educação profissional no Brasil foram extremamente excludentes e de caráter totalmente discriminatório e desmoralizante, conforme afirma Cunha (2000):

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos (...) aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (Cunha, 2000:90)

Como era de interesse da Coroa Portuguesa a manutenção do modelo de exploração econômica da sua colônia, baseado no extrativismo em contraposição ao modelo industrialista,

sempre houve uma forte resistência e um rigoroso controle por parte da Coroa Portuguesa em permitir a instalação e o funcionamento de estabelecimentos industriais e de manufaturas no Brasil.

Por essa razão, o desenvolvimento científico, tecnológico e principalmente industrial foi altamente prejudicado e ficou estagnado por muitos anos, devido ao Alvará emitido pela Coroa Portuguesa em 05 de janeiro de 1785, que proibia a existência de fábricas e ordenava o fechamento de todos os estabelecimentos industriais e de manufaturas no Brasil, com exceção das fábricas destinadas a fabricação de vestuários dos escravos e sacos para empacotamento da produção agrícola, conforme citado em Fonseca, 1961:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. **É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil** (Alvará de 05 de janeiro de 1785, citado em Fonseca, 1961).

Esse Alvará demonstra claramente a política de controle que era praticada pela Coroa Portuguesa, sobre qualquer iniciativa que vislumbasse sinais de independência ou de desenvolvimento econômico, cultural e industrial da sua colônia.

Portanto, segundo Ghiraldelli (2008), foi somente com a alteração do quadro político da Europa e a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, com todo o seu aparato estatal, composto por mais de 15 mil nobres e funcionários civis e militares e, com a transferência da sede da Monarquia para o Rio de Janeiro, é que ocorrem importantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e industriais no país, desse modo, possibilitando um grande progresso no desenvolvimento interno do Brasil.

Tão logo chegou ao Brasil, D. João VI, tomou as primeiras iniciativas para criar as escolas de aprendizes e as primeiras instituições de ensino superior do país, desse modo, a área educacional passou por profundas mudanças no intuito de adaptar a mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender as necessidades da nobreza, das famílias que chegaram acompanhando a realeza, do Estado e das novas políticas que estavam sendo implementadas pelo então príncipe regente.

As primeiras medidas tomadas por D. João VI foram a abertura dos portos brasileiros para o comércio com os países amigos, acabando com o monopólio de Portugal, e a revogação do Alvará

de 05 de janeiro de 1785, através do Alvará de 1º de abril de 1808,

Eu, o príncipe regente, faço saber aos que o presente alvará virem: que desejando promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas, e melhoram, e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura, e das artes, e aumentam a população dando que fazer a muitos braços, e fornecendo meios de subsistência a muitos dos meus vassalos, que por falta deles se entregariam aos vícios da ociosidade: e convindo remover todos os obstáculos que podem inutilizar, e prestar tão vantajosos proveitos: **sou servido abolir, e revogar toda e qualquer proibição, que haja a este respeito no Estado do Brasil, e nos meus domínios ultramarinos, e ordenar que daqui em diante seja o país em que habitem, estabelecer todo o gênero de manufaturas, sem excetuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno, ou em grande, como entenderem que mais lhes convém, para o que.** Hei por bem revogar o alvará de cinco de janeiro de mil setecentos oitenta e cinco e quaisquer leis, ou ordens que o contrário decidam, como se delas fizesse expressa, e individual menção, sem embargo da lei em contrário (Alvará de 1º de abril de 1808, Arquivo Nacional, 2009).

Desse modo, após vinte e três anos, é novamente autorizado a abertura de novas fábricas e manufaturas em todo o Brasil, com o objetivo de promover e adiantar a riqueza nacional, agregando mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes, além de dar trabalho e servir de meio de subsistência a muitos da população brasileira.

Com a autorização do funcionamento das manufaturas e a progressiva retomada do processo de industrialização, com a abertura de diversas fábricas estatais e privadas, houve um aumento do número de pessoas que chegavam ao Brasil, vindas de Portugal, na busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida.

Segundo Garcia (2000), em meados de 1809, como consequência direta do Alvará de 1º de abril de 1808, D. João VI, cria, no Rio de Janeiro, uma instituição chamada de Colégio das Fábricas, que é considerado, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento instalado e mantido pelo Poder Público, com o objetivo de atender à educação profissional dos artífices, manufatureiros e aprendizes vindos de Portugal, visando socorrer a subsistência e educação destes, enquanto não se empregassem nos trabalhos das fábricas e comércios.

O Colégio das Fábricas chegou a possuir dez unidades espalhadas por diversos lugares do Rio de Janeiro, possuindo 72 (setenta e dois) artífices em diversas ocupações, tais como: estamparia e tintas, tornearia, sapataria, carpintaria, ferreiro, serralheiro, aulas de desenho, primeiras letras e

música, dentre outras. Desse modo, demonstrando a dimensão e a relevância desse tipo de estabelecimento que pode ser considerado como o início da educação profissional no Brasil e, que a partir daí, serviu como modelo e inspiração para as futuras instituições destinadas para a educação profissional (Arquivo Nacional do Brasil, 2011).

Apesar de ser mantido pelo Poder Público, o Colégio das Fábricas também tinha na venda dos produtos e gêneros ali fabricados outra fonte de receita para ajudar a custear o seu funcionamento. No entanto, segundo Andrade (1980), essa instituição era deficitária, pois sua produção não atendia as suas necessidades financeiras, tornando permanente a sua dependência do fomento estatal. Tal situação agravou-se após a assinatura do Tratado de Comércio e Navegação⁴ firmado com a Inglaterra, em 1810. Assim, a produção do Colégio das Fábricas passou a enfrentar a forte concorrência dos produtos ingleses no mercado interno. Outro obstáculo ao crescimento do Colégio das Fábricas foi o ideário econômico da época, que via no comércio de produtos agrícolas, e não, nos empreendimentos manufatureiros, a melhor forma de se desenvolver a economia de um país essencialmente agrícola como o Brasil.

Diante desse cenário econômico, D. João VI, foi desaconselhado pelo Tribunal da Junta do Comércio⁵, quanto à manutenção do Colégio das Fábricas e, assim, em 1812, as atividades do Colégio foram extintas (Andrade, 1980). Cabe destacar, que o Colégio das Fábricas serviu de modelo para as futuras instituições voltadas para o ensino profissional que seriam criadas no país daí em diante.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil, após 322 anos, deixa de ser colônia de Portugal e tem início a fase do Império no Brasil, que durou até 1889. Nesse período, devido ao contexto político, os Estados priorizaram organizar a estrutura jurídico-administrativa do país, com a criação de órgãos administrativos e de leis constitucionais. Por isso, as questões educacionais ficaram em segundo plano, apesar da Constituição de 1824, determinar a gratuidade da instrução primária. Porém, essa determinação constitucional não significou avanços substanciais no sentido de amplo alcance e melhoria do sistema educacional vigente.

4 O tratado de Comércio e Navegação Luso-Britânico de 19 de fevereiro de 1810, permitia-se transacionar qualquer espécie de mercadoria entre Portugal (Metrópole e Colônia) e a Inglaterra, com a redução dos impostos alfandegários aos produtos ingleses. Esse tratado beneficiava e privilegiava a Inglaterra, que tinha a menor cobrança de tarifas alfandegárias e consequentemente poderia vender seus produtos com preços reduzidos. Desse modo, estabelecendo o domínio inglês no mercado brasileiro.

5 A criação do Tribunal da Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação foi uma das principais medidas políticas e econômicas da corte portuguesa ao desembarcar no Brasil. Essa Junta era responsável por desenvolver o comércio e a arrecadação fiscal, tornando-se um importante instrumento de fiscalização e direção das práticas mercantilistas no período.

Ainda durante o século XIX, no período de 1840 a 1865, foram criadas dez Casas de Educandos Artífices, em capitais de província, pois havia uma elevada quantidade de crianças e jovens que viviam nas ruas e envolviam-se em pequenos delitos. De acordo com Cunha (2000), essas crianças, na sua maioria, eram frutos do abandono ou eram oriundas de famílias pobres que viviam em condições de miséria e suas famílias não tinham condições para mantê-las. Por isso, na tentativa de resolver esse problema social foram fundadas as primeiras Casas de Educandos Artífices ou Colégio de Educandos, que eram entidades criadas pelos presidentes de cada província, autorizadas por leis das assembleias provinciais legislativas, mantidas exclusivamente pelo poder público e destinadas ao atendimento de órfãos e desvalidos. Segundo o autor, nessas entidades não era permitido o ingresso de escravos e também era adotado o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive obedecendo aos padrões de hierarquia e disciplina rigorosa.

Segundo Manfredi (2002), crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária e aprendiam a ler, a escrever e a contar, além de aprenderem ofícios mecânicos e braçais como: tipografia, alfaiataria, carpintaria, sapataria, courearia, ferraria, funilaria e etc. Nessa época não se preocupava com a educação profissional formal. Portanto, a formação oferecida era mínima e de caráter essencialmente assistencialista, o que as fazia serem vistas pela sociedade mais como uma obra de caridade do que uma obra de instrução pública.

Ressalta-se, que no período colonial, as instituições criadas e mantidas pelo Estado destinavam-se exclusivamente a formação de manufatureiros artífices às pessoas que não tivessem escolha ou condições de opor resistência, ou seja, os pobres, os miseráveis, os abandonados e os desvalidos. Desse modo, podemos constatar, que as instituições que ofereciam educação profissional sempre carregaram um estigma de inferioridade, quanto ao seu público-alvo.

O exemplo mais evidente dessa política adotada pelo Estado nos tempos coloniais, era quando empreendimentos manufatureiros do próprio Estado, como os arsenais de guerra militares do exército e da marinha, exigiam uma demanda de trabalhadores não disponíveis. Diante desse fato, o Estado coagia os homens livres miseráveis e os órfãos abandonados e desvalidos a se transformarem em artífices nos arsenais militares ou para fazerem parte dos quadros da tropa e das tripulações, conforme afirmar Cunha (1979):

Os estabelecimentos militares foram, assim, os primeiros a experimentarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de menores órfãos, pobres e desvalidos como matéria-prima

humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais, da mesma forma como se utilizavam dessa fonte, se constituía de maiores de idade, para o preenchimento dos quadros da tropa e das tripulações (Cunha, 1979:7).

Os órfãos aprendiam os mais diversos ofícios e após alguns anos de ensino rígido, tendo terminado a aprendizagem do ofício, recebiam o certificado de mestre na especialidade e eram, obrigatoriamente, contratados como operários efetivos, passando a receber soldo, e deviam prestar serviços ao Estado por, pelo menos, oito anos (Cunha, 2000).

Com o aumento da produção manufatureira do Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, houve a criação e a multiplicação dos Liceus de Artes e Ofícios em várias províncias do país, tais como: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Essas entidades eram iniciativas particulares, ou seja, sociedades civis organizadas, destinadas principalmente a amparar órfãos e ministrar o ensino primário, que era ainda bastante restrito, e o ensino de artes e ofícios, além de realizar o aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Entre os trabalhadores livres encontravam-se artistas manufatureiros, empregados de comércio, criados e empregados públicos (Cunha, 2000).

De acordo com Cunha (2000), o primeiro Liceu começou a funcionar em 1858, na cidade do Rio de Janeiro, e em seu regimento a instituição tinha como objetivo:

O Liceu de Arte e Ofícios, instituído pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnicas das artes, ofícios e indústrias (Cunha, 2000:124).

Cabe ressaltar, que de acordo com Cunha (1979), assim como as Casas de Educandos Artífices os Liceus de Artes e Ofícios não permitiam o ingresso de escravos, conforme dispunha o seu regimento interno: “o ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento”.

Essas entidades eram mantidas com recursos de seus associados e doações, em dinheiro ou mercadorias, de benfeitores da região. Segundo Cunha (2000), os sócios e benfeitores eram, notadamente, membros da elite local: civil, militar, eclesiástica, latifundiários, comerciantes e

parlamentares. A proximidade desses sócios e benfeitores com os altos funcionários da burocracia do Estado, proporcionava a essas entidades se beneficiarem de doações e subsídios financeiros do Estado.

Portanto, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios introduziu gradativamente uma nova filosofia de encarar a aprendizagem de ofícios no país, que deixava de ser de caráter essencialmente assistencialista e discriminatório e passava a agregar a educação elementar à formação técnico-profissional e artística. Assim, implantando um segmento intermediário de estudo que permitisse o exercício digno de uma profissão nos diversos ramos das chamadas “artes menores” ou “arte industrial”.

A abolição da escravidão, no final do século XIX, mais precisamente em 1888, e o consequente aparecimento do trabalhador livre também contribuíram para uma nova maneira de encarar o trabalho manual e as atividades próprias da indústria e, conseqüentemente, marcaram o fim de um período em que a economia e a cultura do Brasil se estruturavam na escravatura.

Entretanto, a velha concepção que foi construída ao longo de três séculos, referente a este tipo de ensino ou serviço, que era destinado aos desvalidos e aos menos favorecidos social e economicamente e ligado a ideia de caridade ou filantropia, ainda persistiu mesmo depois da instauração da República. Portanto, o período imperial no Brasil chega ao fim, em 1889, sem avanços significativos na área educacional, principalmente, na educação profissional. Embora, tenha havido a criação de vários Liceus em todo o país voltados para o ensino profissional, primário e gratuito o seu alcance social era pequeno se considerarmos o tamanho da população do período.

2.1.2. Do período da república velha (1909 a 1930)

No ano de 1909, o Brasil estava passando pelo início do processo de industrialização que marcou o século XX e por um intenso processo de transição e reorganização administrativa e política advinda com o fim da escravidão e com a instauração da república. Neste período, também estava em andamento a formação do mercado do trabalho livre e, conseqüentemente, haviam numerosas e articuladas mobilizações populares e classistas em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Para Chiavatta (1990), como expressão histórica deste momento de desamparo dos trabalhadores livres e de seus filhos, da abolição da escravidão, da instauração da república, do

crescente aumento dos problemas sociais e da ausência de uma política efetiva de educação primária, buscou-se na educação profissional a prevenção e a solução desses problemas de cunho social, visando estabelecer medidas que contribuíssem para a legitimação e consolidação da nova forma de governo.

Nesse contexto, em 23 de setembro de 1909, quando o presidente da república, Nilo Peçanha, expediu o Decreto nº 7.566, que criou em cada capital do país uma Escola de Aprendizizes Artífices⁶ (EAA), formando-se com isso uma rede federal de educação profissional, essas escolas eram destinadas preferencialmente aos “filhos dos desfavorecidos de fortuna”.

Portanto, o ensino profissional ainda mantinha o seu aspecto assistencialista e discriminatório, tendo, neste momento, uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes e de resolução de problemas sociais, tais como: a mendicância, a ociosidade e crimes, do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. Essa afirmação pode ser comprovada ao se verificar os critérios de admissão dos alunos, expresso no artigo 6º do supracitado Decreto, onde constava como critérios: ter idade mínima de 10 anos e idade máxima de 13 anos e, preferencialmente, aos desfavorecidos de fortuna.

Para Kuenzer (2005), essas escolas obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres, os vadios e os desvalidos, retirando-os da rua, pois esses se apresentavam como um problema eminente à paz e a ordem social.

Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, ou seja, partindo-se da premissa de que o trabalho dignifica o homem. Não havia ligação com a formação de mão de obra, visto que neste período o Brasil ainda não apresentava essa demanda, conforme explícito nas justificativas do Decreto de criação da Rede de Escolas de Aprendizizes Artífices:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos

6 Mesmo sendo, na época, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores o órgão responsável pelos assuntos educacionais, não foi a ele que a rede de Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) ficou subordinada, e sim ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Isso ocorreu, pois o MAIC ao ser criado, tinha como atribuições as atividades relacionadas aos estudos e serviços do setor produtivo e do comércio; o desenvolvimento dos diversos ramos da indústria; o ensino agrícola; as escolas veterinárias, as escolas de minas e o ensino profissional nos ramos da indústria e do comércio.

de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (...) (Decreto nº 7.566/1909).

A rede de escolas era composta por 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Portanto, este Decreto é considerado o marco inicial do Ensino Profissional de abrangência federal no Brasil e, que posteriormente deu origem a toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Manfredi, 2002).

As escolas estavam situadas nas capitais dos Estados⁷, sede do poder político, com exceção do Rio de Janeiro, onde a escola era localizada na cidade de Campos, cidade natal do então presidente da república do Brasil.

Vale salientar, que nesse período o Brasil possuía 20 Estados, mas foram criadas apenas 19 Escola de Aprendizes Artífices. De acordo com Fonseca (1961), apenas o Estado do Rio Grande do Sul não recebeu uma unidade da EAA, pois já possuía uma instituição voltada para a formação profissional, o Instituto Técnico Profissional, hoje chamado de Escola Técnica Estadual de Parobé. Essa situação ocorreu pois o Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909, que alterou alguns artigos do decreto de criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices facultava ao governo federal a criação de escolas nos Estados onde já existisse estabelecimento semelhante, entretanto, garantia uma subvenção igual à cota das demais escolas da rede.

Para Cunha (2000), a localização geográfica das escolas obedecia mais a um critério político do que econômico, tendo em vista, que à época, poucas capitais possuíam parque industrial desenvolvido e as atividades manufatureiras eram concentradas em outras cidades. Ou seja, não houve nenhum critério explícito da instalação das Escolas de Aprendizes Artífices em função da produção, demanda regional, cidade mais populosa, mais produtiva ou melhor localizada.

Portanto, segundo Cunha (2000), considerando que o país passava por um período de extrema conturbação social, conforme mencionado anteriormente, a criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices, num período histórico marcado pela política oligárquica agrária, foi uma maneira eficiente do Governo Federal marcar sua presença nos Estados a ao mesmo tempo criar um mecanismo de barganha política, junto as oligarquias locais. Pois, o ensino profissional foi visto pelas classes governantes como um remédio contra a inflamação de ideias socialistas vindas da

⁷ As capitais contempladas com as Escolas de Aprendizes Artífices foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

classe operária, que questionava o domínio político das oligarquias agrárias, desse modo, objetivando a manutenção dos dominantes no poder, conforme destaca o autor:

As Escolas de Aprendizes Artífices constituíram uma presença do Governo Federal nos Estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhamentos por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal (Cunha, 2000:91).

Destaca-se que neste momento histórico a economia do Brasil ainda baseava-se nas atividades rurais e um modelo agrário-exportador e mesmo nos principais centros urbanos o processo de industrialização era quase inexistente e estava ocorrendo gradativamente e de forma precária.

Segundo Machado (1982), esse modelo socioeconômico, fundamentado no poder da propriedade latifundiária e no coronelismo, contribuiu ainda mais, para a divisão da sociedade em grupos distintos bem como para a divisão social do trabalho. Entretanto, a fragilidade e exaustão deste modelo agrário-exportador ficou claramente demonstrada com as diversas crises que atingiram o setor agrário, principalmente, durante a Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) e nos anos seguintes ao período pós-guerra, que mergulhou parte do mundo num processo de depressão econômica, diminuindo as exportações e contingenciando as importações.

Diante desta fragilidade exposta, fez-se necessário iniciar ajustes e mudanças nas concepções de diversas áreas relacionadas com o desenvolvimento e o planejamento nacional, entre elas a educação profissional. Nesse sentido, e com grandes dificuldades de realizar importações, a economia brasileira foi direcionada ao processo de industrialização para abastecer o mercado interno e, a partir daí, houve a instalação no Brasil de um grande número de indústrias com vista a produção de bens de consumo de primeira necessidade. Cabe ressaltar, que nesse período entre 1920 a 1925, era evidente a escassez de mão de obra qualificada para atuar na indústria nacional.

Com a industrialização tardia do Brasil, a partir da década de 1930, ocorreram significativas alterações no processo produtivo e nos contextos políticos, sociais e econômicos do país e a sociedade brasileira modificou-se gradativamente, pois o país estava mudando o seu perfil econômico de agrário-exportador para urbano e industrial. No que tange à educação, um dos primeiros reflexos na área educacional durante esse processo de reestruturação do país foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Já no que diz respeito à Educação

Profissional, a partir de 1931, as Escolas de Aprendizizes Artífices que eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passam a ser subordinadas ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.

Com a consolidação deste novo sistema econômico houve uma intensificação do processo de urbanização e uma grande parte da população passou a viver em aglomerações urbanas, nas chamadas cidades industriais. Portanto, sendo necessário uma nova concepção de educação profissional que fosse capaz de preparar esses novos trabalhadores para o desenvolvimento industrial, dentro desse novo contexto social que se iniciava.

Para isso, fazia-se necessário passar de um aprendizado que era direcionado meramente ao ensino de um ofício manual para um aprendizado que introduzisse ao operariado conhecimentos técnicos industriais específicos, tais como: o domínio, a adaptação e o conhecimento das máquinas; do parcelamento e da fragmentação do trabalho; da eliminação de desperdícios, da produção em série e da organização fabril. O próprio mercado de trabalho, agora exigia ao menos um mínimo de qualificação profissional dos trabalhadores.

Portanto, foi a partir deste momento que as Escolas de Aprendizizes Artífices, que inicialmente eram destinadas aos pobres e aos menos favorecidos, começaram a ser encaradas como escolas formadoras de técnicos capazes de desempenhar qualquer função nas indústrias.

Ainda nesse período de transição do capital agrário para o capital industrial, no final da década de 1930, mais especificamente em 1937, devido ao crescimento econômico brasileiro, que impulsionou a indústria de base e, conseqüentemente, o ensino profissional, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, em sintonia com a expansão industrial do país. Destaca-se que essa mudança de nomenclatura pouco alterou os objetivos e a organização das antigas instituições.

2.1.3. Do período do Estado Novo ou Segunda República (1937 a 1945)

Esse período foi marcado pelo fortalecimento e a consolidação do setor industrial do Brasil, quando empresas multinacionais começaram a se instalar no país, e a preparação do país para um novo contexto socioeconômico. Foi um período de grande importância e valorização da educação profissional, que exigiu grandes contingentes de profissionais especializados em diversos setores da

economia.

O Brasil passava por uma fase em que o Governo Federal dava grande atenção ao problema do ensino industrial. Esse fato pode ser comprovado ao se analisar a Constituição Federal de 1937, onde pode-se constatar a preocupação do governo diante desse problema ao classificá-lo como primeiro dever do Estado, em matéria de educação.

Portanto, essa Constituição foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, entretanto, ainda explicitava claramente o dualismo estrutural existente entre a escola e a destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino, polêmica que marcaria esse segmento da educação por toda a sua história, conforme estabelecido no seu artigo 129:

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

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, **destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Constituição, 1937).

Cordão (2006), também confirma a dualidade educacional que existe no Brasil desde o início do processo educacional, ainda no Brasil Colonial, ao afirmar que:

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas elites condutoras e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de educação influenciou decisivamente a visão de educação profissional (...). A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam engajar-se de imediato na força de trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular. (Cordão, 2006:49).

Kuenzer (2007), também corrobora com a dualidade educacional existente no Brasil ao afirmar que os cursos profissionais eram destinados às pessoas que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão de obra manual, ou seja, da força de trabalho era voltada para as pessoas menos favorecidas social e economicamente, já que às elites, notadamente, cabia o academicismo e o ensino propedêutico das áreas de ciências e humanas para dar suporte às atividades intelectuais, que naturalmente possibilitava o ingresso no ensino superior.

Bueno (2015), afirma que a dualidade estrutural que existe na educação brasileira se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas. Desse modo, a autora afirma que a educação profissional no Brasil foi criada para atender aos indivíduos que eram marginalizados pela sociedade da época.

No início dos anos de 1940, as ações governamentais na área educacional eram desarticuladas nacionalmente e não havia uma legislação educacional padronizada e única em todo o território nacional. Cada Estado era responsável pela organização do seu processo educativo, sem observar uma diretriz nacional. Esta década foi marcada por um conjunto expressivo de mudanças na educação, pois foram decretadas uma série de leis conhecidas como a “Reforma de Capanema” ou Leis Orgânicas do Ensino⁸, que foram marcadas pela centralização da educação nacional e que remodelou todo o sistema educacional brasileiro, ou seja, o ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola. A reforma do ensino foi liderada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, por isso, levou o seu nome e ficou conhecida como “Reforma de Capanema”.

Chiraldelli (1990) e Franco (1994), corroboram que a Reforma de Capanema se constituiu num conjunto de reformas elitistas que oficializaram o dualismo e a dicotomia educacional. A legislação determinava claramente e de forma explícita as trajetórias distintas que deviam ser seguidas por cada grupo de alunos, dependendo da classe social a qual pertenciam. Para às elites, o caminho era do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e posteriormente para qualquer curso superior. Já para as classes menos favorecidas o caminho era simples: do primário aos cursos profissionalizantes, para formar trabalhadores.

8 As Leis Orgânicas do Ensino foram uma série de leis no período de 1942 a 1946 que regulamentaram, estruturaram e reformularam todo o sistema de ensino do Brasil. Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30/1/1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244 de 9/4/1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-Lei nº 6.141, de 28/12/1943, Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529, de 2/1/1946; Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.330, de 2/1/1946; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, de 20/8/1946.

A Reforma de Capanema, embora tivesse como objetivo oferecer uma profissionalização mais rápida e concisa aos que precisavam ser inseridos no mercado de trabalho, em razão do processo de industrialização, não alcançou seu objetivo, pois as classes médias continuaram a procurar o ensino regular, que possibilitava o acesso ao ensino superior.

A partir daí, em 1942, por meio do Decreto nº 4.127, que organiza a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, os Liceus Profissionais foram transformados em Escolas Industriais Técnicas (EIT). Essa transformação também trouxe mudanças no processo de admissão, sendo necessário exame de admissão para entrar nessas escolas.

Segundo Sousa (2005), embora nessas escolas permanecesse a marca de serem destinadas às camadas mais pobres da sociedade, com essa mudança no critério de recrutamento a pobreza deixava de ser critério para o aprendizado de uma profissão e, portanto, agora, o quadro de alunos das Escolas Industriais Técnicas passa a ser composto a partir de exames e testes de aptidão física e mental.

Nesse período, em razão da necessidade de mão de obra qualificada para a indústria de base que começava a se expandir, houve a necessidade de implantação em larga escala do ensino técnico profissional. Entretanto, o governo não possuía a infraestrutura necessária e nem recursos públicos disponíveis para a implantação e expansão dessa demanda de ensino. Por isso, o governo federal criou entidades especializadas como o Serviço Social de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, com o objetivo de organizar, administrar e oferecer ensino profissionalizante aos trabalhadores, em todo o país, em parceria com as indústrias e com os empresários, respectivamente, em paralelo com o sistema oficial de ensino. Essas instituições deram origem ao que conhecemos hoje como “Sistema S”⁹ ou entidades paraestatais.

9 O termo “Sistema S” refere-se ao conjunto de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Essas entidades são custeadas com recursos arrecadados pelo governo, por meio das contribuições que as empresas são obrigadas a pagar sobre o valor da sua folha de pagamento. Fazem parte desse sistema: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

2.1.4. Da República Populista ou Terceira República (1946 a 1964)

O período compreendido entre os anos de 1946 a 1964, ou seja, o período que separa as duas ditaduras que ocorreram no país durante o século XX, ficou conhecido como República Populista ou Terceira República. Esse nome se deve à forma de manifestação das insatisfações da emergente massa popular urbana, resultante do processo de industrialização, e, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a manipulação dessa massa pelo Estado.

O populismo, não é um sistema de governo, mas, sim, um estilo de governar, onde o Estado buscava a simpatia, o apoio e a confiança da população para dar conta dos anseios desta e, simultaneamente, elaborar mecanismos para o seu controle.

Nesse período, como reflexo da política nacional desenvolvimentista, houve o fortalecimento, a consolidação definitiva e a expansão da indústria nacional com ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos. A indústria automobilística surge como o grande ícone da indústria nacional. Dessa forma, em razão dos investimentos nas áreas de infraestrutura, especialmente na de produção de energia e na de transporte, houve uma grande valorização e demanda para o ensino técnico profissional.

No ano de 1959, através Lei nº 3.552, as então Escolas Industriais Técnicas (EIT) foram transformadas em Autarquias Federais e foram denominadas de Escolas Técnicas Federais (ETF), ganhando autonomia didática e de gestão. Assim, ampliando a oferta de cursos técnicos e intensificando a formação de mão de obra técnica que era indispensável diante do processo de industrialização cada vez mais acelerado. Para Ramos (2014), a transformação das Escolas Técnicas Federais marca a consolidação deste ramo de ensino,

Com uma política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira, de tal modo que em 1971 se configurou um projeto ainda mais ousado, tal como a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Ramos, 2014:30).

Percebe-se, claramente, que as ações desenvolvidas pelo Estado demonstram uma preocupação em atender somente às necessidades do sistema de produção capitalista que estava se desenvolvendo, tendo em vista, que a instalação progressiva de multinacionais no país requereria uma força de trabalho capaz de atender às suas necessidades.

A crescente e constante entrada de capital estrangeiro no Brasil teve várias facetas, por um lado, ampliou e diversificou o parque industrial brasileiro, entretanto, por outro lado, a força econômica do sistema capitalista norte-americano influenciou diretamente nos rumos da economia e da política do país. Desse modo, o Estado de forma explícita inverteu o papel do ensino público, preocupando-se apenas em formar trabalhadores especializados, em detrimento de uma formação mais completa que possibilitasse o desenvolvimento das habilidades cognitivas e intelectuais para o acesso ao ensino superior.

Apenas em 1961, por meio da promulgação Lei nº 4.024, que estabeleceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi permitida definitivamente a equiparação plena, entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante para fins de prosseguimento nos estudos, sem a necessidade de complementação de matérias. Desse modo, representando um avanço significativo na educação brasileira, pois ampliava o caminho para um maior número de estudantes com destino ao ensino superior.

Portanto, iniciou-se, nesse momento, o processo de vinculação do ensino técnico ao ensino formal, assim, os alunos formados nos cursos técnicos ficaram autorizados a ingressar no ensino superior, desde que devidamente aprovados nos exames seletivos das universidades. Sendo assim, o ensino profissional passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra especializada neste novo contexto de expansão industrial e desenvolvimento político-econômico do Brasil.

Entretanto, para Kuenzer (2007), a equivalência proposta pela Lei, não foi suficiente para superar a dualidade histórica do ensino, pois continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, um voltado para a formação de trabalhadores instrumentais e outro voltado para a formação de intelectuais, através de diferentes projetos pedagógicos. Desta forma, visto que os currículos guardavam diferenças significativas, a equivalência pode ser considerada apenas formal e não real, pois os alunos oriundos da educação profissional não dispunham dos conhecimentos propedêuticos necessários para a aprovação nos exames seletivos das universidades.

Assim, chega-se nas décadas de 1950 e 1960, onde surgiram as primeiras Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) no Brasil. Neste período, o espaço rural brasileiro também passava por grandes modificações, principalmente, pela chamada Revolução Verde que introduziu novos padrões tecnológicos e práticas agrícolas no campo, permitindo um elevado aumento da produtividade agrícola. Dessa forma, as EAFs passam a ter uma importante função, no sentido de

contribuir com a formação de profissionais técnicos capacitados nas áreas de agropecuária e agricultura.

2.1.5. Do Regime Militar ou Ditadura Militar (1964 a 1985)

Durante o período conhecido como Regime Militar ou Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985, o Brasil passou por sucessivos governos militares, marcados pelo autoritarismo, pela repressão e pelo cerceamento das liberdades e direitos constitucionais, individuais e coletivos.

No período de 1969 a 1973, a população urbana e a economia do Brasil, principalmente, o setor industrial cresciam rapidamente e o país passa a fazer parte das grandes potências emergentes. Esse período ficou conhecido como Milagre Econômico Brasileiro¹⁰.

O Governo Militar estabeleceu um novo modelo econômico com a expansão da produção, modernização e a internacionalização da economia, desta forma, consolidando o capitalismo como novo modelo de produção e a consequente dependência e subordinação ao capital internacional. Sobre esse novo modelo econômico, Aquino (1990), faz o seguinte esclarecimento:

O modelo econômico conduziu ao reforço do desenvolvimento capitalista baseado na entrada em massa do capital estrangeiro amplamente favorecido e atraído. Segundo os dirigentes da República ditatorial vivia-se um modelo de desenvolvimento capitalista associado. Na realidade, as multinacionais passaram à posição de hegemonia na economia do Brasil. Constata-se, então, que, além da desnacionalização da economia, houve um descomunal endividamento externo e o aumento acelerado da concentração de renda. Não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu (Aquino, 1990:260).

A área educacional também apresentou uma evolução considerável, pois o Estado buscava resolver o problema de escassez de mão de obra qualificada fomentando a educação profissional de curta e média duração, em vários níveis, seja ela ofertada pelo Estado ou pela iniciativa privada, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo custeadas pelo Governo Federal, conforme § 2º do artigo 168 da Constituição de 1967:

Art. 168. (...) § 2º. Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

¹⁰ Milagre econômico brasileiro é a denominação dada ao período de 1969 a 1973, onde o Brasil alcançou de forma rápida e excepcional elevados índices de crescimento econômico.

Segundo Cunha (1996), este período também foi marcado por diversos acordos internacionais do Brasil com os Estados Unidos, assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID)¹¹, conhecidos historicamente como acordos MEC-USAID.

Nesses acordos foram estabelecidos convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Para Bueno (2015), esses acordos se caracterizavam pelo financiamento a um projeto político-ideológico que legitimava os interesses do capital internacional e mantinha a relação de dependência entre os países que detém maior capital em detrimento daqueles subordinados ao sistema. Como consequência, o Brasil ficou travado em vez de conquistar a sua independência política e a sua emancipação econômica.

Desse modo, a USAID teve um forte poder de atuação e influência nos níveis primário, médio e superior e no treinamento de professores com a intenção de se dinamizar e de se reaparelhar o ensino educacional brasileiro para atender às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. O poder de atuação da USAID chegou a tal ponto que, até mesmo, controlavam o conteúdo geral de ensino, através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Moreyra (2002), ressalta que nesse período, as Escolas Técnicas Federais foram, de certa forma, privilegiadas com recursos para a construção de prédios e laboratórios e para aquisição de máquinas e equipamentos, além de receberem orientações técnicas, diferentemente, das escolas estaduais e municipais.

Diante da dependência do Brasil ao capital internacional e da consolidação do novo modelo de produção, a política educacional brasileira foi novamente reformulada para adequar o ensino as necessidades do mercado, ou seja, a educação ficava, assim, a serviço e subordinada aos interesses econômicos.

Por isso, em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei nº 5.692, que instituiu, de forma obrigatória, técnico-profissional todo o currículo do segundo grau, ou seja, todos os estudantes deste nível de ensino passariam obrigatoriamente por algum tipo de profissionalização, além de suprimir a necessidade de exame de admissão para o ensino profissional, estabelecendo-se um novo paradigma: forma técnicos de nível médio em regime de urgência em consonância com as determinações econômicas do período.

11 Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional.

Assim, educar passou a ser sinônimo de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Para Cunha (2000), essa reformulação do ensino estava diretamente relacionada ao período de expansão econômica e ao desenvolvimento industrial acentuado pelo qual o país passava, visando o ingresso imediato dos alunos habilitados ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuindo a pressão da classe média por vagas no ensino superior. O ensino profissionalizante, além de qualificar para a indústria atuava como uma importante válvula de escape, aliviando a pressão por partes dos estudantes que pleiteavam acesso no ensino superior. Nesse período, houve um aumento expressivo do número de vagas e a implantação de novos cursos técnicos nas Escolas Técnicas Federais.

Destaca-se, que na prática, a obrigatoriedade do currículo técnico-profissional, restringiu-se ao âmbito público de ensino. A rede privada continuou com a grade curricular propedêutica voltada para as áreas das ciências, letras e artes, privilegiando os conteúdos que eram cobrados nos processos seletivos de acesso à educação de nível superior, visando ao atendimento das elites.

Portanto, para Ghiraldelli (2000), durante o período da ditadura militar, a educação pública do Brasil foi voltada à formação de mão de obra especializada em curto prazo de tempo, com destino ao mercado em expansão. Assim, o aluno tornava-se o principal alvo do governo para suprir as necessidades relativas às perspectivas da economia brasileira. Desse modo, fazia-se necessário formar rapidamente professores, para que estes formassem mais trabalhadores, devido a crescente demanda da industrialização.

Rosa (2006), em sua reflexão sobre a educação ofertada durante a Ditadura Militar concorda com Ghiraldelli (2000):

Essa compreensão revela uma tendência muito forte no ensino durante a Ditadura Militar no Brasil, que foi, fundamentalmente, a ênfase em uma educação de caráter técnico funcional, ou seja, preocupada estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo internacional, associado a toda uma política econômica em curso (Rosa, 2006:50).

Frigotto (2010), também corrobora com as ideias de Ghiraldelli (2000) e Rosa (2006), ao afirmar que neste período ditatorial estabeleceu-se um vínculo explícito com a ideia de educação que tem como base uma teoria vinculada à pedagogia tecnicista e voltada para a eficiência e a produtividade.

Portanto, torna-se evidente que a educação é transferida do plano de um “direito” de todos os cidadãos para um plano de um “bem ou serviço” que se compra diretamente no mercado, dessa forma, buscando atender somente aos interesses da intensificação da internacionalização do capital e a hegemonia do capital estrangeiro.

Segundo Saviani (2008), o governo militar deixou marcas profundas na educação brasileira, tanto positivas quanto negativas. Começando pela Constituição Federal de 1967, que desobrigava o Governo Federal, os Estados e os Municípios a investirem um mínimo do seu orçamento em educação. Consequentemente, o investimento em educação diminuiu consideravelmente e de forma progressiva nos anos seguintes.

Paradoxalmente a essa realidade, o Governo Federal instituiu a educação básica como obrigatória e com duração de oito anos, com a unificação do primário e ginásio, e instituiu também a profissionalização obrigatória e universal no ensino de segundo grau.

A fusão do ensino primário com o ginásio, criando o ensino de primeiro grau, ajudou a democratizar e ampliar o acesso ao ensino ao eliminar a barreira do exame de admissão ao ginásio. Desse modo, a política educacional deste período incluiu uma grande massa de pessoas provenientes das camadas mais pobres da sociedade que estavam excluídas da escola seja por falta de vagas, seja por dificuldades de acesso que o sistema educacional apresentava.

Portanto, o número de matriculados nas escolas públicas aumentou, devido à obrigatoriedade imposta pelo governo, mas a expansão das escolas públicas não foi acompanhada pelos investimentos governamentais, que diminuíram progressivamente.

A rede pública de ensino dos Estados não recebeu o apoio necessário do Governo Federal para a implementação e consolidação dessa nova proposta de ensino. Assim, as escolas públicas sofreram com a precarização e estagnação, em razão da falta de investimentos, e com a queda na qualidade de ensino, por não conseguirem atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário, nem propedêutico, nem profissionalizante. Isso deve-se ao fato de não possuírem experiência na oferta da educação profissional e devido à ausência de assistência técnica para esse novo modelo educacional, além do número de professores insuficientes para atender essa expansão da escolarização no ritmo e na forma que ocorreu. Notadamente, os professores ensinavam sem estarem tecnicamente capacitados, principalmente na rede estadual de ensino e, consequentemente, passou-se então a ter um ensino deficiente em ambas as áreas.

Assim, em alguns casos, ocorreu a descaracterização de tradicionais instituições públicas de ensino e essa desqualificação da educação pública combinada com a abertura do país ao ensino privado, fortaleceu a procura e a migração dos filhos das classes sociais mais favorecidas para as escolas particulares.

Lopes (2011), ressalta que as Escolas Técnicas Federais não sofreram interferência na qualidade do seu ensino, pois já ministravam esse tipo de educação e gozavam de grande prestígio junto ao empresariado e ao contrário do fracasso verificado no ensino profissionalizante do segundo grau, os alunos formados pelas Escolas Técnicas Federais eram recrutados, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas e estatais.

Saviani (1997), ao tecer uma breve comparação entre a primeira e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicadas em 1961 e 1971, respectivamente, conclui que a LDB de 1961, foi influenciada por uma inspiração liberalista. Já a LDB de 1971, teve uma inspiração totalmente tecnicista, concentrada no aprimoramento técnico, na eficiência e na produtividade. Fazendo com que o ensino assumisse um caráter instrumental de baixa qualidade, conforme podemos observar na afirmação do autor,

Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (Saviani, 1997:32).

Portanto, somente no ano de 1982, em razão da falta de condições materiais, das dificuldades de ser implementada e operacionalizada na maioria das escolas públicas e devido ao descontentamento e a constante pressão da sociedade civil, a profissionalização obrigatória do segundo grau chegou ao fim, através da Lei nº 7.044. Essa Lei acabava com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau e facultava às escolas públicas optarem em oferecer um ensino propedêutico ou técnico profissionalizante.

O fracasso da profissionalização do segundo grau foi inevitável, pois o Governo Militar claramente não tinha interesse em realizar investimentos elevados na rede pública de ensino. Podemos comprovar essa afirmação ao verificar que o Governo Militar adotou uma política explícita de fomento à privatização da educação em todos os níveis e graus, relativizando inclusive a gratuidade do ensino, conforme pode ser inferido na leitura dos § 2º e 3º do artigo 168 da

Constituição de 1967:

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

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

Portanto, a política educacional promovida pelos militares foi caracterizada pelo descompromisso com o ensino público, gratuito e de qualidade. Além disso, podemos constatar que ela foi orientada pelo princípio e modelo empresarial, com a economia de tempo e custos, para a obtenção do máximo de resultados com o mínimo de gastos, e desse modo, serviu para reforçar ainda mais as desigualdades sociais e as diferenças educacionais entre as escolas destinadas aos mais favorecidos economicamente e aos pobres, que até hoje, são um dos grandes desafios a serem superados pela educação pública brasileira.

2.1.6. Da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (1978 a 2008)

A educação profissional foi se estabelecendo, de acordo com o percurso histórico até aqui informado, ou seja, partindo-se da estruturação lógica capitalista como modelo de organização da sociedade. Dessa forma, mantendo o mercado muito bem abastecido de técnicos, prontos para o trabalho e dispostos a atender o ideário do liberalismo.

Nos anos de 1970, devido a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. Em 1978, devido ao crescimento e evolução das Escola Técnicas Federais, três delas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Assim, surgiram os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais.

Os CEFETs tinham a atribuição de atuarem tanto no ensino técnico quanto no superior. Portanto, a escolha dessas três unidades educacionais não aconteceu de forma aleatória, mas, sim, ocorreu devido ao fato dessas instituições possuírem capacidade instalada para esse novo nível de

ensino e por já ofertarem cursos de Engenharia de Operações.

Esses Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados como um modelo de formação de profissionais tecnólogos em diversas áreas, em cursos de curta duração, e engenheiros industriais, em cursos com a mesma duração dos cursos convencionais de engenharia, além de ofertarem cursos de graduação e de pós-graduação.

Portanto, os CEFETs tinham como missão precípua a formação de profissionais de engenharia industrial, tecnólogos e de licenciatura plena. Posteriormente, outras Escolas Técnicas Federais também foram elevadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi adquirindo a sua configuração, ao longo da história da educação nacional.

Com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), levando-se em consideração para isso, as instalações físicas, os laboratórios equipados adequadamente, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários para o funcionamento de um CEFET. Ressalta-se que as Escolas Agrotécnicas Federais tiveram um tratamento diferenciado e somente seriam transformadas em CEFETs após avaliação de desempenho a ser realizada pelo Ministério da Educação.

Considerando as diversas tipologias de instituições de educação profissional que existiam no país e o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica, que foram criadas, a partir de 2005, com a retomada do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e, tendo em vista, as dificuldades que o governo federal apresentava em realizar o processo de gestão dessas instituições.

Nesse sentido, no ano de 2007, o governo federal, por meio do Decreto nº 6.095, realizou uma chamada pública onde estabeleceu as diretrizes estimulando o processo de reorganização de todas as instituições federais de educação profissional e tecnológica, ou seja, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); as Escolas Técnicas Federais (ETFs); as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs), a fim, de atuarem de forma integrada, no mesmo Estado ou região, em um único modelo institucional proposto para a Educação Profissional e Tecnológica, denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Após a publicação deste Decreto, houve uma grande adesão das instituições federais de educação profissional ao projeto proposto pelo governo, fato que, conseqüentemente, no ano seguinte, culminou na promulgação da Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Pacheco (2011), essas instituições aceitaram o desafio de desaparecerem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* dos Institutos Federais espalhados por todo o país.

Bueno (2015), ressalta que a transformação dessas diversas instituições educacionais em Institutos Federais trouxe várias vantagens para essas instituições, tais como: maior autonomia na gestão administrativa e orçamentária, maior disponibilidade de recursos orçamentários, aumento do quadro de servidores e, principalmente, ascensão à categoria de Instituição de Ensino Superior.

Esta Rede é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 18 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e 14 unidades do Colégio Dom Pedro II.

De acordo com os dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF),¹² os 38 Institutos Federais criados a partir da supracitada lei absorveram ainda 129 instituições de ensino, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades de Ensino Descentralizadas, 7 Escolas Técnicas Federais, 39 Escolas Agrotécnicas Federais e 8 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, transformando-as em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

De acordo com Bueno (2015), o termo Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem as seguintes acepções:

Trata-se de **Rede**, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa. **Federal** por estar presente em todo o território nacional e ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. **Educação** por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por **profissional, científica e tecnológica**, pela assunção de seu foco em profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência

12 O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica. É constituído pelos dirigentes das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

e tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (Bueno, 2015:65).

Os Institutos Federais (IFs) como são comumente chamados e conhecidos são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criados pela agregação e/ou transformação de antigas instituições federais de educação profissional: CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e têm a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos para atuarem em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A atuação dos Institutos Federais não se trata meramente de qualificar os cidadãos para servirem exclusivamente aos interesses e as demandas do mercado, mas, sim, qualificá-los e elevar o seu grau de escolarização, dessa forma, rompendo com esse tradicional e histórico vínculo com essa modalidade de educação.

Os Institutos Federais têm atuação em diversos níveis da educação profissional e tecnológica, abrangendo desde a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores, passando pela educação básica e profissional até a educação superior, ou seja, eles oferecem cursos de qualificação profissional; cursos técnicos integrados ao ensino médio; formação técnica de nível médio em geral; cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, além de ofertarem pós-graduação, em programas *Lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização e, *Stricto sensu*, de mestrado e doutorado, conforme podemos observar na figura abaixo:

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 anos
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
	Formação Inicial e Continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores		

Figura 1. Níveis de atuação dos Institutos Federais.

Fonte: CONIF, 2017.

Destaca-se que os Institutos Federais possuem uma estrutura multicampi e são equiparados com as Universidades Federais na oferta de ensino superior público e gratuito e, principalmente, no que diz respeito a regulação, supervisão e avaliação. O que os diferencia das Universidades Federais é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas estratégicas, do ponto de vista econômico, como nas áreas de engenharia, matemática e ciências.

A lei que criou os Institutos Federais determina que 50% das vagas ofertadas devem ser destinadas para o ensino técnico de nível médio, prioritariamente, na modalidade de integrado, mas, também nas modalidades concomitante, subsequente e PROEJA e, 20% das vagas devem ser para os cursos superiores de licenciatura. Já os outros 30% devem ser divididos entre os cursos de bacharelado e de pós-graduação *Lato sensu* e *Strito sensu*.

Os IFs ainda possuem a atribuição de atuarem como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, ou seja, os trabalhadores que buscam o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos ao longo do tempo, em processos formais ou

não formais de ensino, poderão ter suas competências profissionais certificadas pelos Institutos Federais para prosseguimento ou conclusão dos estudos, visando a elevação da escolaridade para muitos trabalhadores que não possuem sequer a educação básica obrigatória.

Considerando que atuam em mais de um nível de ensino (básico, técnico e superior), os Institutos Federais trabalham com a organização pedagógica verticalizada. Desse modo, sendo possível promover a integração da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a estrutura física e os recursos humanos, ou seja, proporcionando uma oportunidade única para que o aluno dê continuidade aos seus estudos na mesma instituição, iniciando a partir dos cursos de formação inicial e continuada, passando pelos cursos técnicos integrados ao nível médio, alcançando o nível superior e chegando até a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

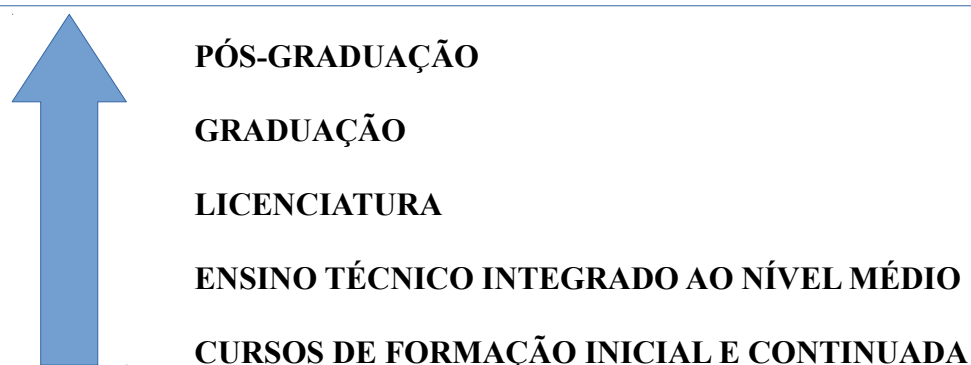


Figura 2. Integração e verticalização do ensino nos Institutos Federais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe destacar, que todas as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com exceção das Escolas vinculadas às Universidades Federais, possuem natureza jurídica de Autarquias Federais, ou seja, não são subordinadas ao Ministério da Educação e, sim, vinculadas.

Assim, essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, orçamentária, didático-pedagógica e de gestão. Isso representa várias vantagens, tais como: poder criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial; organizar os currículos dos cursos técnicos considerando as peculiaridades regionais e locais; fazer concurso público para contratação dos seus servidores (professores e técnicos); podem comprar diretamente materiais de consumo e equipamentos para as salas de aula e laboratórios entre outras vantagens.

Repassar por todo o processo histórico de criação e transformação da Rede Federal de Educação Profissional foi essencial para este trabalho, tendo em vista, que a compreensão do

momento atual somente é possível, a partir da análise dos momentos anteriores.

Por fim, podemos de forma resumida representar o panorama de evolução e as sucessivas transformações da Rede Federal de Educação Profissional, desde o marco inicial da sua criação, em 1909, através das Escolas de Aprendizes Artífices, até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, demonstrando as diversas mudanças pelas quais as instituições de educação profissional passaram ao longo dos anos, por meio da figura abaixo.

1909	Escolas de Aprendizes Artífices
1937	Liceus Profissionais
1942	Escolas Industriais e Técnicas
1959	Escolas Técnicas e Agrotécnicas
1978	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS)
2008	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia



Figura 3. Processo de evolução da educação profissional de 1909 a 2008.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.7. A criação do Instituto Federal de Brasília (IFB)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, mais conhecido como IFB, assim como os demais Institutos Federais (IFs), foram criados através da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais. Porém, para realmente compreendermos o processo de criação do Instituto Federal de Brasília e de seus atuais 10 (dez) *campi*, é necessário retornarmos a origem da educação profissional federal no Distrito Federal, que teve início com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, que remonta ao final da década de 1950.

Assim, o ensino profissional federal no Distrito Federal tem início com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, em 16 de fevereiro de 1959, através da Lei nº 3.552 e nos termos da

Exposição de Motivos¹³ nº 95, publicada no Diário Oficial de União de 19/02/1959. Esta escola foi inaugurada somente em abril de 1962, com o objetivo de oferecer cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial¹⁴ Agrícola (Instituto Federal de Brasília, 2009:11).

Em 13 de fevereiro de 1964, o governo federal publicou o Decreto nº 53.558, que alterou a nomenclatura das Escolas Agrícolas e Agrotécnicas Federais, desse modo, a Escola Agrotécnica de Brasília passou a denominar-se de Colégio Agrícola de Brasília (CAB).

No ano de 1978, o Colégio Agrícola de Brasília, após 19 anos de sua criação, foi integralmente transferido ao Governo do Distrito Federal, por meio do Decreto nº 82.711. Essa transferência ocorreu através de um convênio celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e o Ministério da Educação. Assim, através do Decreto nº 4.506, de 26 de dezembro de 1978, oficialmente, o Colégio Agrícola de Brasília foi incorporado a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Instituto Federal de Brasília, 2009:12)

No ano 2000, o Governo do Distrito Federal, através da Portaria nº 129, de 18 de julho, fez a renomeação de todas as escolas de educação profissional existentes em sua rede educacional, passando a inserir antes dos nomes das instituições o termo “Centro de Educação Profissional (CEP)”. Desse modo, passando a escola a denominar-se de Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB).

De acordo com Mendes (2011), essa nova nomenclatura das instituições de ensino profissional do Governo do Distrito Federal (GDF), ocorreu devido a uma parceria do GDF com o MEC, tendo em vista, subsidiar as futuras ações do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Ressalta-se, que nesse processo de expansão o governo federal priorizou a criação de novas unidades em regiões que não possuíam Escola Técnica Federal, que era o caso do Distrito Federal.

Desse modo, através da Lei 11.534, de 25 de outubro de 2007, como parte da primeira etapa do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal cria a Escola Técnica Federal de Brasília (ETF/BsB), como entidade de natureza jurídica de Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Educação. Desta forma, inserindo novamente, o Distrito Federal na Rede Federal de Educação Profissional.

A criação da Escola Técnica Federal de Brasília ocorreu com a federalização e a incorporação do Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB),

13 Trata-se dos motivos/justificativas que são informados ao Poder Legislativo para a proposição de um projeto de Lei.

14 O Curso de Ginásio corresponde hoje ao ensino fundamental e o Curso Colegial corresponde ao ensino médio.

situado na Região Administrativa¹⁵ de Planaltina. Com essa federalização, após 29 anos, a escola retornou ao controle da esfera administrativa do governo federal. Essa federalização, como parte do Programa de Expansão da Educação Profissional, ainda previa, no regimento interno da ETF/BsB, a criação de mais quatro unidades de ensino descentralizadas nas Regiões Administrativas de Brasília, Samambaia, Taguatinga e Gama.

Para concretizar esse projeto de implantação e expansão da Escola Técnica Federal de Brasília, foi atribuído ao então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), através de Portaria Normativa do MEC nº 28, de 13 de julho de 2007, o encargo de adotar as medidas necessárias à implantação e promover os devidos atos de gestão.

Poucos meses depois da criação da Escola Técnica Federal de Brasília, o governo federal promulgou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais.

Segundo Mendes (2011), o Instituto Federal de Brasília tem característica peculiar em relação aos outros IFs recém-criados, uma vez que, já nasce de uma Escola Técnica Federal com poucos meses de existência, que por sua vez, nasceu da federalização e incorporação de um Colégio Agrícola.

Portanto, inicialmente, o Instituto Federal de Brasília (IFB) foi constituído de um único *campus*, localizado na Região Administrativa de Planaltina, denominado de IFB *Campus* Planaltina, mas com projeto de construção de mais unidades de ensino, que posteriormente, dariam origem aos futuros *campi* do IFB.

Após um intenso e efervescente processo de expansão, no ano de 2010, apenas dois anos após a criação do IFB, os *campi* de Brasília, Samambaia, Gama e Taguatinga Norte já estavam funcionando em sedes provisórias e as suas sedes definitivas estavam em fase de construção. No final do ano de 2012, o Instituto Federal de Brasília, em pleno processo de consolidação e expansão, já contava com o total de 9 (nove) *campi* implantados e em pleno funcionamento. Sendo que os quatro iniciais já estavam funcionando em suas sedes definitivas e os cinco novos *campi* de Ceilândia, Estrutural, Riacho Fundo, São Sebastião e Taguatinga Centro funcionando em sedes provisórias, mas em processo de construção das sedes definitivas, com exceção do *Campus*

15 Região Administrativa é uma subdivisão territorial do Distrito Federal, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. Na prática funcionam como típicas cidades, mas com a particularidade de não possuírem prefeitos nem vereadores e sim administradores regionais. Cada Região Administrativa corresponde a uma administração regional, sendo comandada por um administrador, que é indicado pelo governador do Distrito Federal. Atualmente, o Distrito Federal possui 30 Regiões Administrativas (SEGETH, 2017).

Taguatinga Centro, que aguardava a destinação de área adequada para a construção da sua sede.

Atualmente, no ano de 2017, o Instituto Federal de Brasília é composto por uma Reitoria e possui o total de 10 (dez) *campi*, sendo eles: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga Centro e Taguatinga Norte. Além de estar presente em 14 (catorze) Polos de Educação à Distância (EaD), localizados nos próprios *campi* do IFB e em mais quatro Regiões Administrativas que ainda não possuem *Campus* do IFB, a saber: Brazlândia, Recanto das Emas, Sobradinho e Varjão.

Todos os *campi* estão em pleno funcionamento e estão distribuídos estrategicamente em diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal. Cabe destacar, que o nome de cada *Campus* e Polo de Educação à Distância do IFB, faz referência à Região Administrativa na qual ele está instalado, conforme podemos observar na figura abaixo que representa o mapa do Distrito Federal:



Figura 4. Localização dos *campi* e polos de EaD do Instituto Federal de Brasília.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do Manual do estudante do IFB, 2015.

Portanto, atualmente, no ano de 2017, podemos afirmar que a Educação Profissional Federal no Distrito Federal está consolidada com a presença do Instituto Federal de Brasília, que atende mais de 18 mil alunos, entre o ensino presencial e a Educação à Distância, distribuídos entre os seus

10 (dez) *campi* e 14 (catorze) Polos de EaD. O IFB ainda possui 1.108 servidores, entre professores e técnicos administrativos, além de ofertar 120 cursos em diversas modalidades de ensino, conforme os dados da tabela e a representação gráfica abaixo:

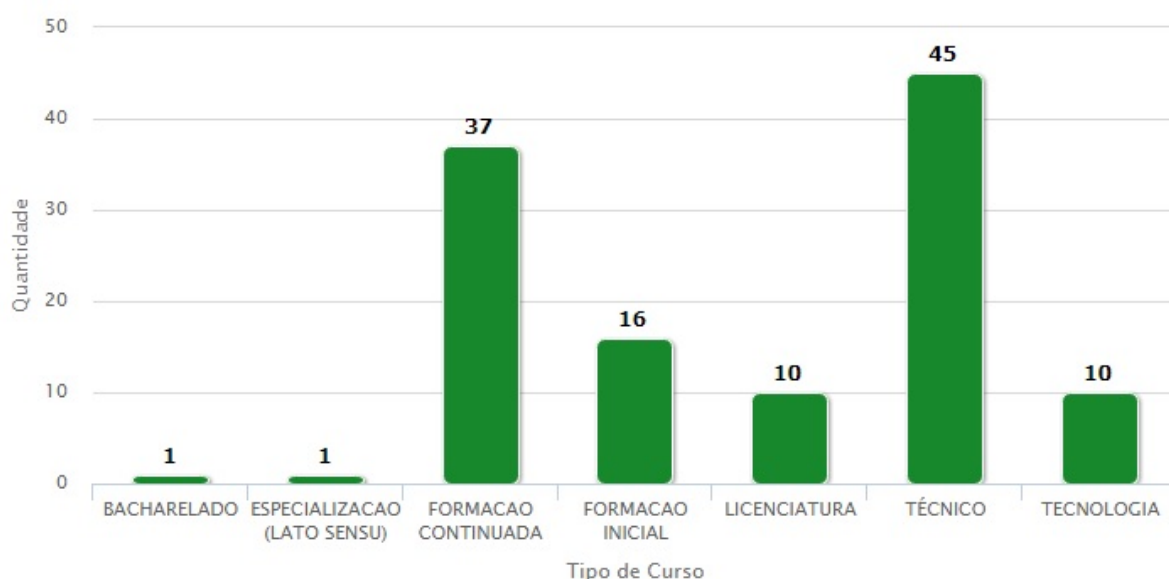
Tabela 1. Números do Instituto Federal de Brasília em 2017.

Alunos Presencial	Alunos à Distância	Total de Alunos	Professores	Técnicos	<i>Campi</i>	Polos de EaD	Cursos
14.541	3.626	18.167	559	549	10	14	120

Fonte: IFB em números, dezembro de 2017.

O Instituto Federal de Brasília com a sua atual estrutura física oferta 120 cursos, em diversas modalidades de ensino, distribuídos da seguinte maneira: 45 cursos Técnicos; 10 cursos de Tecnologia; 10 cursos de Licenciatura; 1 curso de Especialização *Lato sensu*; 1 curso de Bacharelado; 37 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)¹⁶ e 16 cursos de Formação Inicial¹⁷ (Instituto Federal de Brasília, 2017).

Gráfico 1. Quantidade de cursos ofertados pelo IFB, 2017.



Fonte: IFB em números, dezembro de 2017.

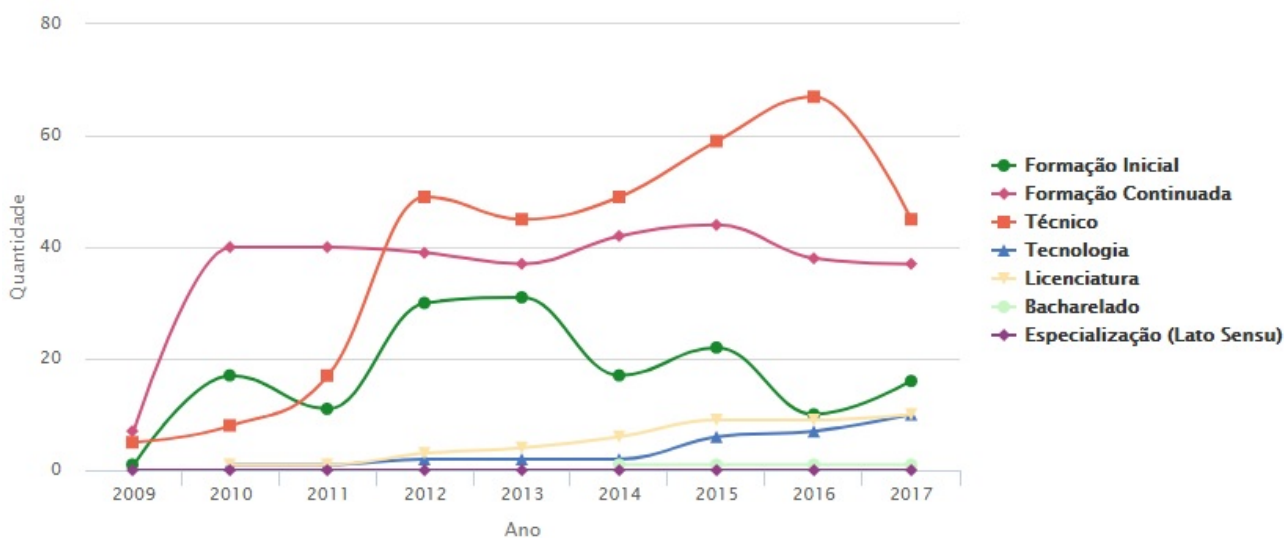
¹⁶ Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), são cursos de curta duração, que focam os aspectos práticos da profissão, são destinados aos trabalhadores com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar e atualizar. Tem como finalidade a inserção ou reinserção do trabalhador no mundo de trabalho. Não conferem um diploma de técnico e, sim uma certificação para determinada função.

¹⁷ Curso de Formação Inicial são cursos profissionais destinados a qualificar jovens ou adultos, independentemente de escolaridade prévia e de regulamentação curricular, podendo ser oferecida, segundo itinerários formativos, de forma livre, em função das necessidades do mercado.

A evolução dessa diversidade de oferta de cursos pode ser melhor visualizada na representação gráfica abaixo, que mostra a evolução desde o ano de 2009 até o ano de 2017.

Conforme pode ser observado, desde a sua criação, o IFB cumpre a sua missão institucional ao atuar em vários eixos tecnológicos, desse modo, diversificando o seu atendimento, de acordo com a vocação econômica local, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão.

Gráfico 2. Evolução da oferta de cursos pelo IFB.



Fonte: IFB em números, dezembro de 2017.

2.2. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Nesta secção procuraremos identificar de forma concisa a gênese da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, identificando os principais eventos que podem ser considerados como marcos deste processo. Assim como, demonstraremos numericamente o crescimento, a expansão e o alcance da Educação Profissional e Tecnológica e a base normativa legal que possibilitou essa expansão.

A Rede Federal de Educação Profissional apresentou a maior expansão de toda a sua história no período de 2003 a 2010, quando foram criadas 214 novas escolas técnicas federais em todo o

Brasil. Esse crescimento expressivo foi possível devido a quebra de impedimentos legais e pela consequente retomada do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação e se caracteriza como um programa de política pública de âmbito nacional, que visa a expansão, modernização, melhoria da qualidade e atualização permanente da Educação Profissional no país, através do apoio financeiro para construção, reforma e ampliação das estruturas físicas, aquisição de equipamentos para os laboratórios, compra de materiais didáticos e capacitação dos gestores, docentes e técnicos administrativos.

Essa política foi planejada para ser implantada em todas as regiões do Brasil, preferencialmente, nas periferias dos grandes centros urbanos e em municípios interioranos, com o intuito de ser um meio de transformação social, sob a lógica de que é necessário desenvolver o local para desenvolver o nacional. Desse modo, reduzindo as desigualdades regionais e fomentando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, conforme pode ser inferido com a leitura de alguns incisos do artigo 6º da lei de criação dos Institutos Federais:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;(...)

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Lei nº 11.892/2008).

Segundo dados do MEC (2016), com a expansão ocasionada pelo PROEP, de forte caráter de interiorização, a Rede Federal de Educação Profissional está presente em todos os 26 (vinte e seis) Estados brasileiros e no Distrito Federal, conforme observa-se na figura 5, e atualmente está

abrindo mais de 80% das microrregiões¹⁸ do Brasil.

Cabe destacar, que a maioria das novas unidades estão sendo construídas distantes dos grandes centros urbanos, prioritariamente, em regiões e municípios mais afastados que não possuíam a presença de escola técnica federal. Assim, levando educação profissional e tecnológica para cidades que não possuíam esta modalidade de ensino, diferentemente, da política que historicamente era adotada, onde as escolas técnicas federais localizavam-se nos grandes centros urbanos, nas capitais dos Estados.



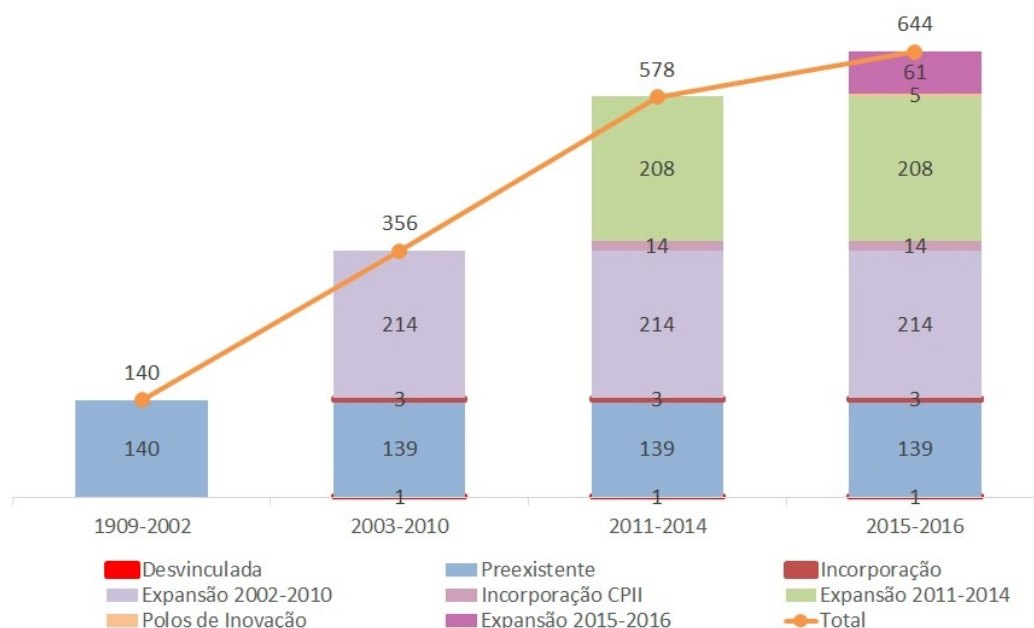
Figura 5. Mapa da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2016.

Fonte: Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), 2016.

¹⁸ De acordo com a Constituição Federal de 1988, as microrregiões são os agrupamentos de municípios limítrofes, definidos por lei pelos Estados, com a finalidade de organizar, planejar e executar as funções públicas de interesse comum. Atualmente, o Brasil possui o total de 558 microrregiões.

Ainda segundo dados do MEC (2016), no período compreendido entre 2003 a 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, referentes ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), totalizando atualmente, 644 unidades, em funcionamento e presentes em todos os Estados do território nacional, conforme apontado no gráfico a seguir:

Gráfico 3. Ampliação das unidades da Rede Federal de Educação Profissional.



Fonte: Ministério da Educação, 2016.

As atuais 644 unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são formadas no seguinte contexto: 575 *Campi* dos Institutos Federais; 18 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 14 unidades do Colégio Dom Pedro II; 24 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e 13 *Campi* da Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

Essa diversidade de instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, deve-se ao fato de algumas instituições de educação profissional optarem, por vontade própria, por não aderir ao formato de Institutos Federais, mas que continuam oferecendo educação profissional, portanto, compondo a rede.

Geograficamente as 644 unidades estão distribuídas da seguinte forma: 72 na região Norte, 213 na região Nordeste, 66 na região Centro-Oeste, 176 na região Sudeste e 117 na região Sul.

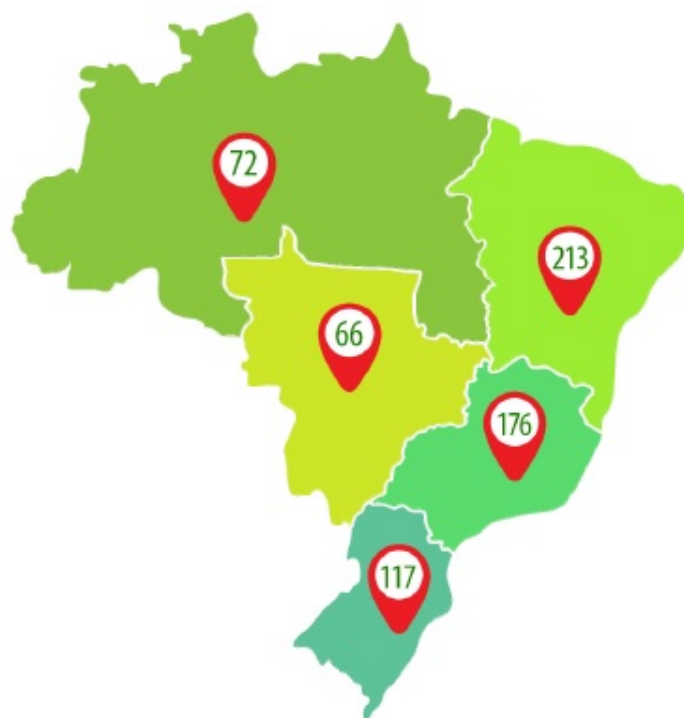


Figura 6. Distribuição geográfica das unidades da Rede Federal de Educação Profissional.
Fonte: CONIF.

Uma ressalva que podemos fazer no que se refere a distribuição geográfica das unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, é que a grande maioria das unidades estão localizadas na região nordeste do país. Esse fato é justificável, pois a expansão da rede foi baseada em critérios técnicos e, não em critérios puramente eleitorais. Entre os critérios técnicos utilizados pelo MEC está o atendimento aos municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões não atendidas pela rede federal; municípios com elevado percentual de extrema pobreza e municípios com baixa arrecadação nos quais a prefeitura, muitas vezes, não tem condições de investir em educação.

Nesse sentido, a região nordeste, por apresentar os mais baixos índices de desenvolvimento humano do país leva vantagem no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Entretanto, a região norte, apesar de também possuir baixos índices de desenvolvimento humano, possui poucas unidades da rede federal, em razão de ter, de fato, uma baixa densidade demográfica, ou seja, possui pouca população em relação ao seu território. Nesses casos, as escolas são localizadas e estão sendo construídas nas maiores cidades ou nas microrregiões mais populosas.

Analisando-se o gráfico 1, é possível constatar que apesar da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ser centenária, completou 108 anos, em 2017, durante quase um século, no período compreendido entre 1909 a 2002, o Brasil possuía apenas 140 instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob a responsabilidade do Governo Federal. Esse número representa uma quantidade muito baixa, quase insignificante, levando-se em consideração as dimensões geográficas do Brasil, o contexto de desenvolvimento socioeconômico do país e a necessidade de qualificação profissional e tecnológica em diversos segmentos do setor produtivo.

As análises do gráfico demonstram ainda, que as expansões mais significativas na quantidade de instituições de Educação Profissional e Tecnológica ocorreram somente em dois períodos distintos. O primeiro período de protagonismo da EPT concentra-se entre os anos de 1930 a 1980. Este período marcou o processo de industrialização e de consolidação da indústria nacional brasileira, caracterizado pelo grande crescimento econômico e pelo desenvolvimento industrial acentuado pelo qual o país passava. Nesse período, houve uma grande demanda de profissionalização sistemática dos trabalhadores para suprir as necessidades das indústrias, caracterizado por um forte incremento quantitativo do número de vagas no ensino profissional e pela diversificação da oferta de cursos.

Segundo Bueno (2015), somente nesse período foram construídas 65 novas instituições federais de educação profissional, representando 47% das instituições de educação profissional que foram criadas no período de 1909 a 2002.

O segundo período de grandes investimentos na EPT ocorreu entre os anos de 2003 a 2016, onde foram construídas mais de 500 novas unidades, representando um crescimento de mais de 350% no número de unidades até então existentes. Esse crescimento expressivo só foi possível, pois no ano de 2005 o governo federal, através da Lei nº 11.195, alterou parcialmente o texto da Lei nº 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, porém em seu Art. 3º, parágrafo 5º, colocava um impedimento legal para a criação de novas escolas de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, a Lei nº 8.948/94, somente autorizava a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de novas unidades, mediante parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou com organizações não governamentais.

Desse modo, o texto da Lei nº 11.195/05 possibilitou que o governo federal expandisse a Educação Profissional e Tecnológica com a criação de novas instituições, sem a necessidade de parcerias. Por isso, no período de 2003 a 2016, podemos observar o grande salto no número de

unidades da Rede Federal de Educação Profissional. Essa expansão que ocorreu a partir do ano de 2005, foi um reflexo direto do lançamento das fases I, II e III do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Segundo a SETEC (2011), a fase I do PROEP, lançada em 2005 e encerrada no final de 2006, entregou no total 64 novas unidades, sendo 46 unidades construídas e 18 unidades federalizadas. Notadamente, a fase I do PROEP, tinha como objetivo instalar Escolas Técnicas Federais nos Estados ainda desprovidos deste tipo de instituição, buscando uniformizar a distribuição geográfica das escolas em todos os Estados.

Na fase II, que compreendeu o período de 2007 a 2010, foram construídas mais 150 novas unidades. Portanto, no período de 2005 a 2010 foram criadas 214 novas unidades de Educação Profissional e Tecnológica, totalizando 356 unidades em toda a Rede Federal. O que representa num intervalo de apenas cinco anos uma ampliação de 150%, em relação a quantidade de unidades existentes até o ano de 2002.

Já com a expansão do período de 2011 a 2014, notadamente a fase III do PROEP, foram construídas mais 208 unidades, alcançando neste período o total de 578 unidades em toda a Rede Federal de Educação Profissional e, por fim, no período de 2015 a 2016, ainda na fase III do PROEP, houve a criação de 66 novas unidades, chegando aos atuais 644 *campi*.

Segundo o MEC (2011), a expansão das fases II e III do PROEP tinham como objetivos instalar unidades de Educação Profissional e Tecnológica em cidades polo do país, com mais de 100 mil habitantes, localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos e em municípios interioranos. Desse modo, proporcionando a maior cobertura possível das mesorregiões¹⁹ brasileiras e ampliando a presença dos Institutos Federais em todas as partes do território nacional.

De acordo com Bueno (2015), a política governamental adotada nas gestões de (2003 a 2010), (2011 a 2014) e (2015 a 2016) considerava a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como fator estratégico para o desenvolvimento econômico local, regional e nacional, além de ferramenta de combate a pobreza. Enquanto que nas gestões anteriores a 2003, a EPT foi encarada como um mero fator econômico, ficando subjugada às necessidades do mercado e dos negócios.

Já no que se refere ao reduzido número de instituições no período de 1909 a 2002, podemos

19 Mesorregião é uma subdivisão dos Estados que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez são subdivididas em microrregiões. É uma denominação utilizada somente para fins estatísticos, portanto, não constitui uma unidade política ou administrativa. Atualmente o Brasil possui 137 mesorregiões.

tecer algumas afirmações, levando-se em consideração as análises dos contextos sociopolítico e econômico desse período. Assim, podemos constatar que muitos governantes deixaram de lado ou em plano secundário a Educação Profissional e Tecnológica, não dando a esse ramo de ensino o devido valor e reconhecimento. Esse ramo da educação somente teve espaço e protagonismo no governo federal durante o período de industrialização e consolidação da indústria nacional e, após esse período, principalmente na década de 90, a Educação Profissional e Tecnológica foi influenciada por uma política econômica neoliberal, que deixou marcas profundas na educação brasileira. Desse modo, a EPT sofreu com a falta de investimentos, o sucateamento e a precarização de suas estruturas físicas e de seus recursos humanos e, somente mais recentemente, na última década, a Educação Profissional e Tecnológica passou a ser novamente valorizada pelo governo federal.

Esse argumento pode ser facilmente comprovado ao analisarmos brevemente o contexto sociopolítico e econômico e a quantidade de instituições de Educação Profissional que foram criadas em cada período histórico, conforme apontado na tabela a seguir.

Tabela 2. Contexto sociopolítico e econômico de criação das instituições de educação profissional.

Período Histórico	Quantidade de Instituições Criadas	Governante	Contexto Sociopolítico e Econômico
1909 a 1910	21	Nilo Peçanha	Economia agrário-exportadora. O ensino profissional era visto como assistencialismo e destinado aos mais desfavoráveis socioeconomicamente. Na primeira vez que aparece a educação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora, de formação do caráter pelo trabalho. Portanto, esse tipo de ensino era altamente discriminado pela sociedade.
1910 a 1914	1	Hermes da Fonseca	
1914 a 1918	1	Wenceslau Braz	Início do processo de industrialização do Brasil, exigindo políticas de profissionalização sistemática dos trabalhadores para suprir as demandas das indústrias emergentes. A partir da década de 1930, o ensino profissional passa a ser visto como formador de mão de obra capacitada para a indústria nacional e a partir daí houve a implantação em larga escala do ensino profissional.
1918 a 1919	1	Delfim Moreira	
1919 a 1922	1	Epitácio Pessoa	
1922 a 1926	2	Arthur Bernardes	
1930 a 1945 1951 a 1954	21	Getúlio Vargas	
1946 a 1951	11	Gaspar Dutra	Período marcado pela política nacional desenvolvimentista, caracterizado pelo fortalecimento, consolidação e expansão da indústria nacional, exigindo cada vez mais mão de obra especializada.
1954 a 1955	4	Café Filho	
1956 a 1961	4	Juscelino Kubitschek	Diante da importância e valorização do ensino técnico, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Autarquias Federais e ganham autonomia. Desse modo, ampliando a oferta de vagas e intensificando a formação de mão de obra para a

			indústria nacional.
1961 a 1964	6	João Goulart	Período da Ditadura Militar. A área econômica apresentava um grande crescimento, conhecido como “Milagre Econômico Brasileiro” e a área industrial passa por uma modernização e desenvolvimento acentuado. Período também marcado pelo crescimento e evolução de algumas escolas técnicas federais que foram transformadas em CEFETs, podendo atuar no ensino técnico e superior. Destaca-se que também, houve a ampliação da oferta de vagas no ensino profissional, com o intuito de ser uma válvula de escape para diminuir a pressão por demanda de acesso ao ensino superior.
1964 a 1967	4	Castelo Branco	
1967 a 1969	9	Costa e Silva	
1969 a 1974	3	Emílio Médici	
1974 a 1979	1	Ernesto Geisel	
1979 a 1985	2	João Figueiredo	
1985 a 1990	13	José Sarney	Fim do período da Ditadura Militar. Tem início o processo de redemocratização do país.
1990 a 1992	3	Fernando Collor	Período marcado por uma política caracterizada pelo ideário neoliberal, visando a redução dos gastos públicos, onde o governo federal, no ano de 1994, através da Lei 8.948, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, proibindo a criação de novas Instituições Federais de Educação Profissional. A criação de novas instituições somente poderia ocorrer mediante parcerias com os Estados, Municípios, Distrito Federal ou organizações não governamentais.
1992 a 1995	27	Itamar Franco	
1995 a 2003	11	Fernando Henrique	
2003 a 2010	214	Lula	O novo governo eleito, adotou medidas que seguiram na contramão das políticas públicas neoliberais dos governos anteriores, com destaque para a retomada dos investimentos nas instituições federais de ensino. Para esse novo governo a educação profissional é um fator estratégico para o desenvolvimento local, regional e nacional e como ferramenta para redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Através da lei nº 11.195/05 o governo alterou parcialmente o texto da lei nº 8.948/94, possibilitando ao governo federal criar instituições federais de educação profissional, sem a necessidade de parcerias. Com isso, foi possível expandir a rede federal de educação profissional, criar os Institutos Federais e chegar aos atuais 644 <i>campi</i> , através da retomada do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).
2010 a 2016	284	Dilma	

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Bueno, 2015.

No início do século XX, fizeram leis e regulamentos com a mentalidade de que o ensino técnico era destinado apenas as pessoas mais desfavoráveis social e economicamente e que não tinham condição de recusar esse ensino, dessa forma, foram instaladas instituições em todos os Estados brasileiros instituindo dois caminhos distintos de formação, sendo um profissional e outro de educação regular, vinculados à origem de classe do indivíduo.

Posteriormente, difundiu-se o pensamento de que a Educação Profissional e Tecnológica

tinha apenas a finalidade tecnicista, ou seja, de que a formação humana ideal era aquela focada essencialmente no trabalho para atender ao progresso industrial, em detrimento da formação integral do indivíduo, fazendo a desarticulação entre o ensino técnico e o ensino regular, a fim de se obter uma formação técnica mais rápida e menos onerosa para o Estado. Neste momento, propunha-se que a educação de nível técnico fosse uma alternativa ao ensino superior.

Por fim, podemos citar a falta de investimentos na Educação Profissional e Tecnológica, em razão, de sucessivos governos neoliberais, que durou de 1990 a 2002, e que teve como consequências, principalmente, na área educacional, o abandono das universidades públicas, especialmente as federais, a estagnação do ensino profissional, a inexistência de uma política efetiva de assistência estudantil e, desse modo, consequentemente, houve o fomento e a expansão acelerada do número de vagas do ensino privado no Brasil.

Ressalta-se que o fortalecimento da iniciativa privada na área educacional ocorreu com a mercadização do ensino superior, através de financiamento público, por meio de bolsas de estudo, crédito educativo e isenções fiscais, num processo de transferência de responsabilidade do Estado, compatível com a política neoliberal. Desse modo, o governo federal conseguiu expandir o número de vagas no ensino superior sem, no entanto, aumentar significativamente os gastos do governo com a educação, além de atender as demandas do setor privado e ajustar as contas públicas.

A política neoliberal tem como principal característica a não intervenção do Estado na economia, ou seja, busca-se o equilíbrio orçamentário do Estado, mediante a redução dos gastos públicos e a eficiência na gestão. Bueno (2015), corrobora com esse entendimento, ao afirmar que esse modelo político parte da premissa de que é preciso reduzir o papel do Estado por meio do controle de investimentos do setor público e dos incentivos do setor privado. Para alcançar esse objetivo o Estado utiliza-se de algumas ferramentas como a desregulamentação dos mercados domésticos, a privatização das empresas e dos serviços públicos, as reformas administrativas, o corte de gastos, a diminuição das barreiras de acesso aos investimentos do mercado internacional, entre outras.

Segundo o entendimento de Libâneo (2005), a concepção neoliberal defende uma economia de mercado autorregulável: livre concorrência, fortalecimento da iniciativa privada com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos. É o livre mercado que deve resolver de forma espontânea e eficaz, os principais problemas econômicos e os consequentes males sociais, onde os indivíduos buscam sua subsistência pelo mérito individual e o mercado livre assegura o bem-estar coletivo proporcionando equilíbrio nas tensões econômicas e sociais.

Lima (2004), afirma que os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que é uma instituição financeira do Banco Mundial (BM), são os principais atores políticos das políticas neoliberais e usam as seguintes estratégias: viabilizam empréstimos financeiros que aprofundam as dívidas dos países da periferia do capitalismo, como o Brasil, e em contrapartida exercem o papel de consultores técnicos desses países, exercendo total influência na determinação e execução das políticas públicas, econômicas e setoriais desses países nas áreas de saúde, educação, pesquisa, habitação, cultura, e etc.

Para a educação, a política neoliberal pode ser visto como a adequação do ensino à competitividade e exigências do mercado, subordinando-se o ensino às demandas do setor produtivo. Por isso, no período do governo neoliberal, marcado por fortes influências e o apoio financeiro desses organismos internacionais, houve plenamente o atendimento das recomendações do Banco Mundial, que recomendava que se priorizasse o investimento no ensino fundamental, com padrão mínimo, e complementasse a formação com qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Quanto à Educação Profissional, o Banco Mundial, recomendava que esta responsabilidade deveria ser repassada à iniciativa privada, tendo em vista, ser um processo especializado e altamente dispendioso, conforme citado em Kuenzer (2000):

Em virtude do elevado investimento, (...) o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo. (...) a pesquisa encomendada pelo próprio banco aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas. (Kuenzer, 2000:23).

Portanto, o governo neoliberal promoveu reformas políticas para atender as diretrizes dos organismos internacionais, desse modo, estabelecendo uma nova concepção de educação, orientada como um serviço, sendo reguladas por leis do mercado e assegurando à adaptação a nova ordem econômica mundial.

O período de 2003 a 2016, foi marcado pela elevada expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que alcançou todos os Estados do Brasil e quadruplicou o número de unidades até então existentes, chegando a uma média geral de 38 instituições implantadas por ano.

Cabe ressaltar, que a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, só foi possível após a modificação de um dispositivo legal, que foi criado em 1994,

através da Lei nº 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que vedava a criação de novas unidades federais de ensino custeadas exclusivamente pela União.

De acordo com esta Lei, a criação de novas unidades de ensino somente seria possível se houvesse parceria com Estados, Municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais.

Por isso, podemos inferir que na criação deste dispositivo legal, o governo federal tinha o posicionamento de que deveria focar sua atenção e esforços na educação superior em detrimento da educação técnica de nível médio. Portanto, na prática, o Governo Federal ficava impedido de criar novas Escolas Federais de Educação Profissional, conforme descrito no artigo 3º, parágrafo 5º da supracitada Lei:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Lei nº 8.948/1994).

Somente no ano de 2005, com o novo governo eleito, ocorreu a substituição parcial do texto desta lei, substituindo-se o termo “somente” pelo termo “preferencialmente”. Assim, o ano de 2005 tornou-se um marco para a Educação Profissional e Tecnológica no país. Portanto, a partir daí, foi possível legalmente abrir margem para a criação de novas instituições federais de educação profissional, visto não ser mais obrigatória a implantação dessas instituições através de parcerias. Desse modo, foi possível retomar o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através da lei nº 11.195/05, que alterou o parágrafo 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/94, passando a ter a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Lei nº 11.195/2005).

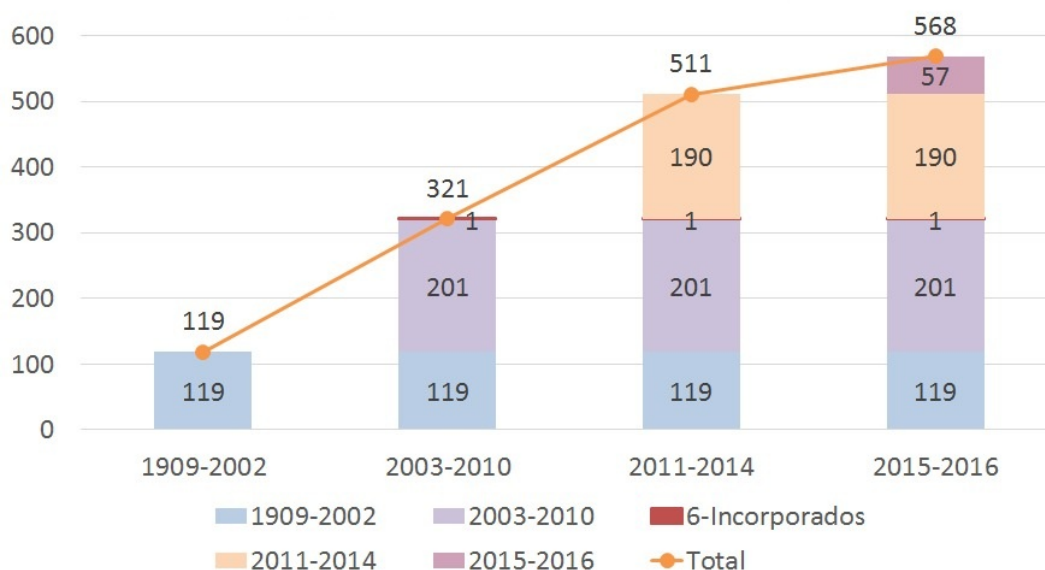
Segundo Bueno (2015), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresenta três dimensões básicas: a social, a geográfica e a de desenvolvimento local.

A dimensão social pode ser caracterizada pelo atendimento aos municípios mais populosos e com baixa renda *per capita* e elevado percentual de extrema pobreza, mais especificamente, os

municípios integrantes do grupo G100²⁰. Já a dimensão geográfica, refere-se a interiorização da oferta de educação profissional, tecnológica e superior nos municípios ou regiões com população acima de 50 mil habitantes e que não são atendidas por Escolas Federais, desse modo, proporcionando melhor qualidade de ensino e, por fim, a dimensão de desenvolvimento local, pode ser definida com a implementação dos Institutos Federais e a oferta de cursos de forma articulada com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), desse modo, apresentando reflexos positivos na economia da região.

De acordo com dados do MEC (2016), com essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional voltada para a interiorização do Brasil, foi possível atender um maior número de Municípios, que passou de 119 até o ano de 2002, para 568 Municípios atendidos no ano de 2016. Isto representou um crescimento de mais de 400%, em um período de pouco mais de 10 anos, conforme podemos observar na representação gráfica abaixo:

Gráfico 4. Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.



Fonte: Ministério da Educação, 2016.

Analisando-se o gráfico acima, podemos constatar que é inegável o crescimento e a expansão que ocorreu nos últimos anos do número de Municípios atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, que quadruplicou a quantidade de Municípios atendidos, em pouco mais de uma década. Porém, considerando-se as dimensões geográficas do Brasil e que segundo os dados do

²⁰ G100 é o grupo que reúne as 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1.000,00 e com mais de 80 mil habitantes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o país possui 5.561 Municípios, a atual quantidade de Municípios atendidos, representa numericamente, pouco mais de 10% do número de municípios existentes. Desse modo, demonstrando que a Educação Profissional e Tecnológica ainda tem um grande caminho a ser percorrido, seja na abertura de novos *campi*, seja na ampliação dos já existentes.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica²¹ (SETEC, 2014), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, além da aumentar o número de vagas oferecidas tem papel importante na redução das desigualdades sociais e regionais e no desenvolvimento local. Ressalta-se, que o processo de expansão respeita alguns parâmetros, dessa forma, priorizando a expansão nas regiões que apresentam os piores indicadores sociais. A partir do processo de expansão da Rede Federal, que teve início em 2005, a Educação Profissional e Tecnológica alcançou números expressivos. Ela está presente em 56 dos 100 municípios que possuem renda *per capita* inferior a R\$ 1.000,00 (hum mil reais); em 314 dos 607 municípios com mais de 50 mil habitantes; em 356 das 558 microrregiões e, por fim, está presente em 133 das 137 mesorregiões do Brasil (SETEC, 2016).

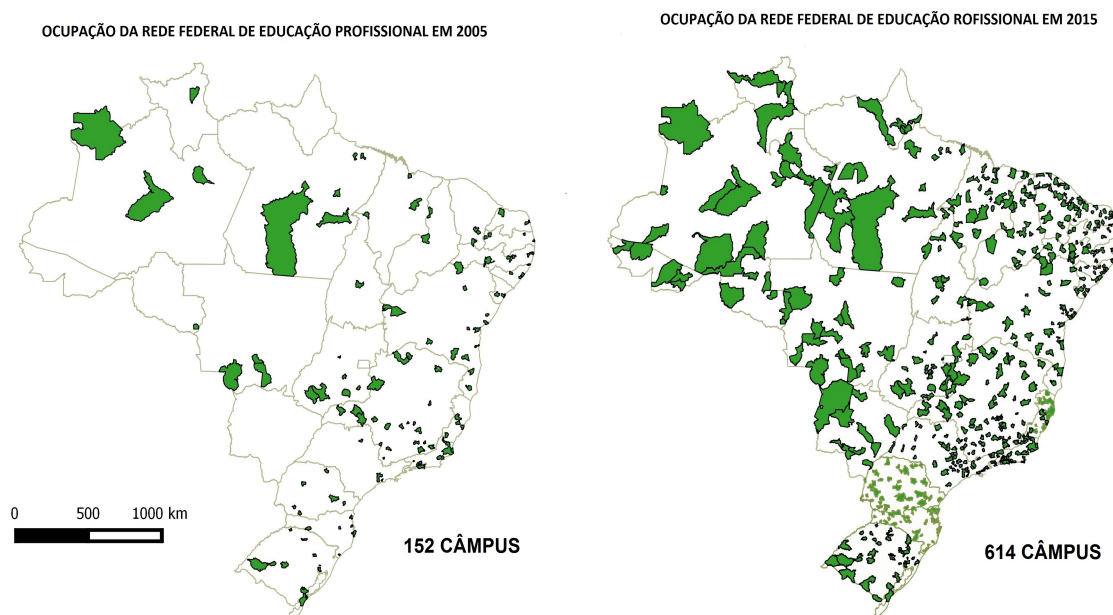


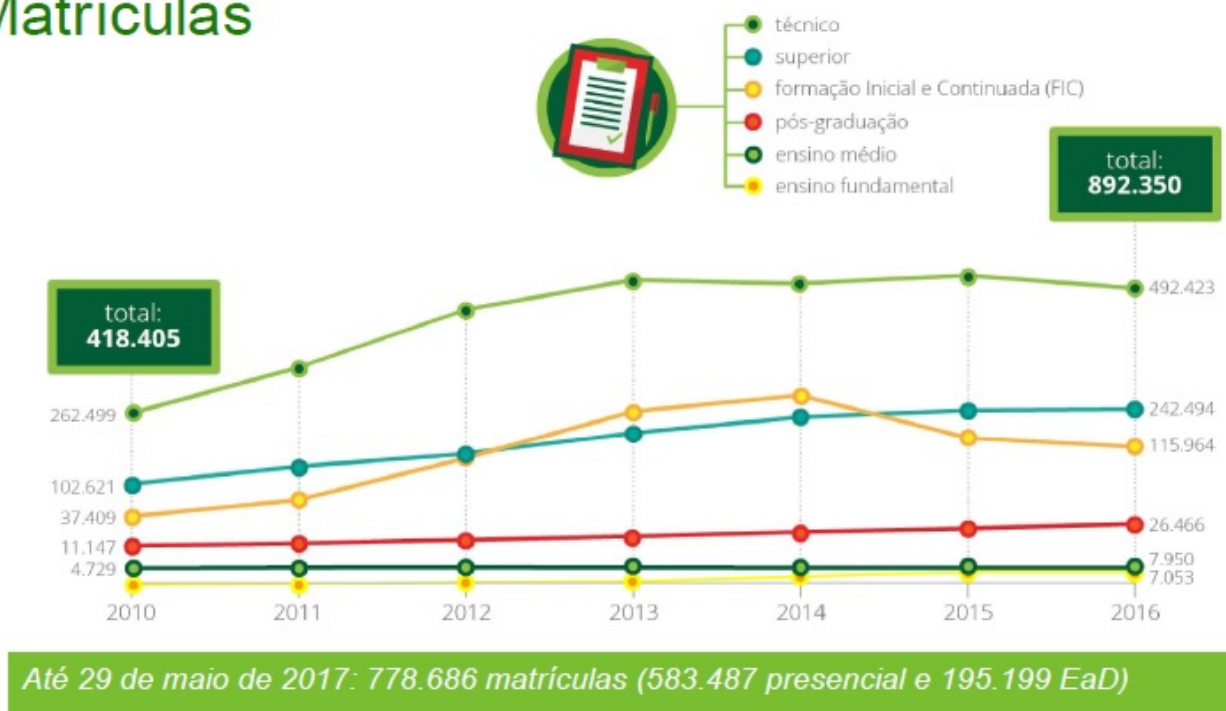
Figura 7. Comparação da ocupação da Rede Federal de Educação Profissional entre 2005 a 2015.
Fonte: SETEC, 2016

21 A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é um órgão do Ministério da Educação responsável por coordenar em nível nacional a política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tem como atribuição formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações da EPT. Além disso, responde pela criação, manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possui capacidade instalada de atendimento direto de mais de 1.000.000 (um milhão) de estudantes (CONIF, 2017). Ainda segundo dados do CONIF, no ano de 2016, a Rede Federal de Educação Profissional registrou a matrícula de mais de 892 mil estudantes. Esse número representa um crescimento de mais de 100%, em apenas seis anos, quando comparamos o número de matrículas efetivadas no ano de 2010, que registrou pouco mais de 418 mil matrículas, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 5. Evolução das matrículas registradas na Rede Federal de Educação Profissional.

Matrículas



Fonte: CONIF, 2017.

Portanto, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou 108 anos de existência, em 2017, consolidando-se como uma instituição de educação profissional pública e de qualidade. Possui cerca de 72 mil servidores entre docentes e técnicos e atende mais de 800 mil estudantes, em diferentes modalidade de ensino.

2.3. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: DA GÊNESE A SUA CONSOLIDAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO

Para que possamos compreender o atual contexto da Política de Assistência Estudantil desenvolvida atualmente no Brasil, faz-se necessário percorrer a trajetória histórica das ações governamentais, programas, projetos e normativos legais, referentes à Assistência Estudantil (AE), no sentido de se conhecer como ela se transformou em uma Política Pública de Estado.

A regulamentação da Assistência Estudantil como uma política pública de âmbito nacional é um fato recente, ocorreu apenas nos anos 2000. Portanto, nesta seção, falaremos brevemente sobre a trajetória das Políticas de Assistência Estudantil aos estudantes brasileiros, visando demonstrar as iniciativas realizadas a partir do século XX, até a consolidação da Assistência Estudantil como uma Política Pública de Estado.

Cabe ressaltar, que o percurso e as discussões acerca da necessidade de assistência estudantil no Brasil ocorreram em diferentes contextos sócio-históricos e estão diretamente relacionados com a trajetória do ensino superior no país.

De acordo com Lopes (2011), o ensino superior no Brasil iniciou-se tardiamente, em comparação com alguns países da América Latina, colonizados pela Coroa Espanhola, que instalou universidades em suas colônias ainda no século XVI, e os países do continente Europeu.

Destaca-se que durante, pelo menos, dois séculos, ainda no Brasil Colônia, as únicas iniciativas educacionais no país eram as provenientes dos padres jesuítas.

Fávero (2006), afirma que o ensino superior no Brasil originou-se de forma tardia, em razão da cultura e das políticas de colonização impostas pela Coroa Portuguesa, que não tinha interesse e não incentivava a educação superior na sua colônia. Lopes (2011), afirma que a vedação de criação de universidades na colônia de Portugal, tinha como objetivo impedir que universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas. Por isso, no seu lugar, a metrópole concedia bolsas de estudo para que um limitado número de filhos de colonos fossem estudar em Portugal.

Somente a partir da chegada da Família Real ao Brasil, mais especificamente, no Rio de Janeiro, em 1808, é que começou a surgir, de forma incipiente e por iniciativa do príncipe D. João VI, o interesse pela criação das primeiras instituições de nível superior no país.

De acordo com Peixoto (2008), os ensinos primário e secundário não receberam a devida atenção, apenas o ensino superior teve prioridade, tendo em vista, a necessidade de oferecer educação superior para os recém-chegados da Corte Portuguesa e também, predominantemente,

para suprir as necessidades de pessoas qualificadas para a estruturação das áreas militares, fundamental para garantir a soberania do reino no novo continente. Desse modo, foram criados os primeiros cursos superiores nas áreas militares e de saúde, tendo como público a elite da sociedade local, que conseqüentemente, ocuparia os mais altos postos das forças armadas e da burocracia Estatal.

Segundo Mendonça (2000), no período de 1808 a 1813, foram criadas no Rio de Janeiro e na Bahia a Academia de Marinha, a Academia Real Militar e a Academia de Medicina e Cirurgia para a formação de oficiais, engenheiros e médicos civis e militares.

Para Saviani (2010), nesta época não havia a preocupação de se estabelecer um sistema nacional de ensino, o que havia era a preocupação de criar algumas escolas superiores autônomas e regulamentar as vias de acesso. Portanto, neste período, são criados alguns cursos superiores e academias, ambos isolados, ou seja, não articulados no âmbito de universidades, tinham apenas a finalidade de formar profissionais úteis para atender as finalidades do Estado e as demandas das elites locais.

Destaca-se que nesta época, o acesso ao ensino superior no Brasil era extremamente restrito, somente as elites brasileiras tinham acesso, as quais tinham como hábito enviar seus filhos para cursar o nível superior fora do Brasil, notadamente, na Europa.

Nesse sentido, a primeira manifestação oficial governamental para apoiar os estudantes brasileiros, aconteceu somente no final do período da República Velha, no ano de 1928, por meio do Decreto nº 5.612, que autorizava o Governo Federal a criar a Casa do Estudante Brasileiro. Essa residência universitária localizava-se em Paris e era custeada pelo Governo Federal do Brasil e tinha como objetivo auxiliar os estudantes brasileiros, jovens da elite, que iam estudar na França e tinham dificuldades em fixar moradia no país europeu.

Ante o exposto e analisando-se o contexto atual podemos constatar que, inicialmente, a Assistência Estudantil nasce voltada para o atendimento das elites brasileiras e, só posteriormente, evolui ao longo do tempo e transforma-se em uma Política Pública de Assistência Estudantil destinada a atender os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

No Brasil, as primeiras práticas de Assistência Estudantil ocorreram na década de 1930, com o surgimento das primeiras universidades públicas brasileiras, quando a demanda por educação de nível superior no país aumentou, devido ao processo de urbanização e a necessidade de escolarização da classe trabalhadora. Segundo Nascimento (2013), nesse período as ações de assistência ao estudante resumiam-se a mecanismos emergenciais e focalizados nas áreas de

moradia e alimentação.

Para Kowalski (2012), a primeira ação de assistência ao estudante, em solo brasileiro, foi a abertura da Casa do Estudante do Brasil, em 1929, que era uma entidade sem fins lucrativos e de caráter beneficente. Tratava-se de um casarão de três andares, localizado no Rio de Janeiro, e que possuía um restaurante popular e outros serviços destinados aos alunos carentes e tinha como objetivo auxiliar os estudantes com maiores dificuldades econômicas. Com o passar do tempo a Casa do Estudante do Brasil começou a receber doações do Governo Federal para ajudar no seu custeio.

Segundo Poerner (2004), foi na década de 1930, mais precisamente em 1937, que foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo esta, considerada a entidade máxima de representação dos estudantes brasileiros, fruto de uma tomada de consciência acerca da necessidade de organização em caráter permanente e nacional da participação estudantil na política. A partir daí, a UNE passou a ter sede na Casa do Estudante do Brasil, auxiliando na organização dos serviços de saúde, na residência estudantil e na concessão de bolsas.

A UNE foi uma entidade extremamente importante na luta pela assistência estudantil ao longo dos anos, sendo sua contribuição de fundamental importância para o estabelecimento de uma política pública de assistência estudantil no país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1934, um capítulo inteiro foi dedicado à Educação, tornando-a um direito, de caráter gratuito e obrigatório, a todos os cidadãos brasileiros, além disso, a Assistência Estudantil se materializa, pela primeira vez, na Lei Suprema do país, através do seu artigo 157, o qual preconizava a doação de fundos a estudantes necessitados por meio de fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, médica e dentária, conforme podemos observar:

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

§ 1º As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

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

Apesar dos seus avanços, no que se refere aos direitos à educação e a assistência estudantil, a Constituição de 1934, durou pouco tempo e foi substituída pela Constituição de 1937, que em seguida, deu origem a Constituição Federal de 1946. Esta referida Constituição, trouxe novamente a educação como direito de todos e também consagrou a consolidação da Assistência Estudantil, tornando-a obrigatória para todos os sistemas de ensino, determinando ainda, que cada sistema de ensino deve ter serviços de assistência estudantil para garantir o sucesso escolar dos alunos necessitados, conforme apontado nos artigos 166 e 172, respectivamente:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (Constituição Federal, 1946).

Entretanto, ressalta-se, que somente no ano de 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada através da Lei nº 4.024, que a Assistência Estudantil foi verdadeiramente democratizada ao ser garantida como um direito a todos os estudantes, independentemente de suas condições financeiras.

Essa foi a primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis de ensino. Essa lei trouxe um título exclusivo referente à Assistência Social Escolar, onde a Assistência Estudantil passa a ser compreendida como um direito para todos os estudantes que dela precisarem, e não mais como uma ajuda apenas aos estudantes necessitados, conforme pode ser visto nos artigos 90 e 91:

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

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

Com o golpe militar de 1964 que durou até 1985, o Brasil viveu por mais de 20 anos sob o Regime Ditatorial Militar. Duarte e Oliveira (2005), afirmam que nesse período, paradoxalmente, ao

cerceamento de direitos civis e políticos, houve uma diversificação na atuação do Estado com a criação de estruturas especializadas em diversas áreas como saúde, habitação, saneamento, transporte público e, principalmente, nas políticas sociais, especialmente as educacionais, que tiveram uma ampla cobertura, e que culminou com a Reforma Universitária de 1968, que teve como resultado a criação de novas universidades federais e estaduais, bem como, a ampliação do número de vagas.

O aumento da demanda por ensino superior está diretamente associado a pressão por vagas pela classe média, ao crescimento econômico e as novas oportunidades de trabalho tanto no setor privado quanto no estatal, que careciam de recursos humanos qualificados. Porém, segundo esses autores, essa ampliação e implementação das políticas sociais ocultava a intenção de proporcionar legitimidade ao governo repressor, que tinha como uma de suas diretrizes principais a tutela e o paternalismo.

Com a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior e o consequente aumento do número de matrículas, ocorreu, progressivamente, a mudança do perfil dos estudantes que se candidatavam e ingressavam no ensino superior. Pois, historicamente, o acesso ao ensino superior restringia-se aos alunos das classes mais favorecidas social e economicamente. Portanto, com o ingresso de estudantes provenientes de classes sociais mais baixas as ações e programas de assistência estudantil tornaram-se primordiais para auxiliá-los na permanência e na conclusão do curso.

A Constituição Federal de 1967, manteve os pressupostos da obrigatoriedade de cada sistema de ensino possuir serviços de assistência educacional aos alunos necessitados e garantiu novamente o direito de educação a todos, mas, pela primeira vez, é assegurada a igualdade de oportunidades educacionais:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; **assegurada a igualdade de oportunidade**, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (Constituição Federal, 1967).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1971, através da Lei nº 5.692, em consonância com a Constituição Federal de 1967, também assegurou o direito à Assistência Estudantil ao dispor em seu Art. 62 que:

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem

professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

§ 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971).

A partir da década de 1980, em razão da forte crise econômica enfrentada pelo governo militar, intensificada pela deficiência das políticas sociais vigentes, que foram incapazes de garantir acesso aos serviços públicos a uma parcela expressiva da população, além das constantes e crescentes manifestações dos movimentos sociais em prol da democratização e descentralização das políticas públicas, inicia-se o fim do período da ditadura militar, dando início ao processo de redemocratização do Brasil.

Nesse contexto, de luta pelo fim do regime militar e de promulgação de uma nova Constituição Federal, criou-se um cenário político, econômico e social mais favorável à garantia dos direitos fundamentais. Este período marca o início de uma nova fase na educação superior brasileira e, conseqüentemente, na política de assistência estudantil.

A nova conjuntura política abriu espaço para uma série de debates que tinham como objetivo garantir os direitos sociais dos cidadãos. Kowalski (2012), complementa que, nessa época vários problemas sociais começaram a ser discutidos e, entre eles, estavam as desigualdades na educação superior, provenientes das dificuldades de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

O acesso era considerado o principal entrave, contudo, verificou-se que não bastava garantir apenas o ingresso do estudante, mas era necessário garantir também a sua permanência e a conclusão do curso, oferecendo condições para isso, na perspectiva da inclusão do direito social e da democratização do ensino. Isso inclui a permanência e a conclusão do curso e a prevenção da retenção e evasão escolar por motivos socioeconômicos.

Ainda na década de 1980, surgem duas grandes entidades políticas cuja finalidade foi, e continua sendo, a de discutir questões relacionadas à educação superior, principalmente, sobre questões relativas à Assistência Estudantil. Portanto, em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)²², com o objetivo de fortalecer, reivindicar e consolidar as políticas de assistência estudantil desenvolvidas em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, tendo como foco: a igualdade de oportunidades aos estudantes e a melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas.

O FONAPRACE até os dias de hoje é responsável por discutir, elaborar e propor, junto ao Ministério da Educação, novas políticas de aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação superior e da assistência ao estudante.

Já em 1989, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)²³, que é até os dias atuais a entidade que representa oficialmente as IFES na interlocução com o Governo Federal, com as associações de professores, de técnicos administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral.

Portanto, a trajetória histórica da Assistência Estudantil no Brasil ganhou mais vigor a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal, que ocorreu somente em 1988. Desse modo, sendo um marco histórico na conquista de direitos políticos e sociais dos cidadãos brasileiros.

Em relação à educação, a atual Constituição Federal do Brasil de 1988, definiu a educação como um direito social e dever do Estado e da família, sendo essencial para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme podemos verificar nos artigos 6º e 205, respectivamente:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (...)

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 (Constituição Federal, 1988).

22 O FONAPRACE congrega os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superiores públicas do Brasil.

23 Atualmente a ANDIFES representa oficialmente 2 CEFETs, 2 Institutos Federais e 63 Universidades Federais em todo o Brasil.

Já o artigo 206 da Constituição Federal refere-se aos princípios que o ensino deverá seguir, entre eles podemos destacar alguns incisos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...)
VII - garantia de padrão de qualidade (Constituição Federal, 1988).

Neste período, apesar das grandes conquistas nos aspectos normativos legais, a Assistência Estudantil ainda é fortemente caracterizada pela carência de recursos públicos específicos para a sua manutenção. Pois, não havia a previsão desses recursos na matriz anual orçamentária das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Portanto, durante muito tempo, os programas e as ações de assistência ao estudante eram mantidos com recursos próprios das IFES, de acordo com suas possibilidades e a boa vontade dos seus gestores. Assim, as ações de Assistência Estudantil eram fragmentadas, isoladas e descontínuas e, caracterizadas, principalmente, pela escassez de recursos, pois não havia uma política nacional que definisse claramente as fontes de financiamento, tampouco o valor ou porcentagem do orçamento a ser destinada à Política de Assistência Estudantil.

A Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, através da Lei nº 9.394, apesar de consagrarem vários direitos políticos e sociais e reafirmarem que a assistência estudantil é uma ação indispensável para a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade, não conseguiram estabelecer, de fato, uma Política Pública de Assistência Estudantil.

Diante desse fato, o FONAPRACE, com o objetivo de conscientizar e respaldar a implementação de uma política pública destinada exclusivamente para a assistência estudantil, realizou uma pesquisa de âmbito nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos das Instituições Federais de Ensino Superior, identificando as diversas dificuldades enfrentadas por eles, que comprometiam a permanência e a conclusão do curso. Esta pesquisa foi realizada em dois períodos distintos, sendo o primeiro período nos anos de 1995 a 1997 e, após 8 anos, no período de 2003 a 2004, realizou-se uma segunda pesquisa, com o intuito de atualizar e incrementar os dados e também as diretrizes do que seria a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

De acordo com o FONAPRACE (2015), com os resultados desta pesquisa, dentre outros dados relevantes, observou-se que mais de 42% dos estudantes das IFES pertenciam as categorias

sociais C, D e E, cuja renda média familiar mensal não alcançava R\$ 1.000,00 (hum mil reais), desse modo, apresentando um elevado potencial de demanda por assistência estudantil.

Esta pesquisa foi em contramão do senso comum que permeava à época, que afirmavam que as IFES, em sua maioria, eram ocupadas pelos filhos das elites brasileiras. Assim, abriu-se caminho para fortalecer ainda mais os argumentos em prol da importância da implantação de uma política pública de assistência estudantil.

No ano de 2007, após um período de efervescentes discussões sobre o tema e sensibilização das autoridades competentes, dos legisladores e da comunidade acadêmica, o FONAPRACE e a ANDIFES, elaboraram a minuta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil e apresentaram ao Ministério da Educação.

A minuta demonstrava claramente ao Governo Federal a necessidade de se destinar, na matriz orçamentária anual do MEC, verbas específicas no orçamento das IFES para a realização e manutenção dos programas de assistência estudantil. O documento continha também as diretrizes para a definição de programas e projetos, além de apontar as áreas estratégicas a partir das quais as ações assistenciais deveriam ser desenvolvidas com os estudantes em situação de vulnerabilidade. A proposta ainda apresentava como objetivos gerais da assistência estudantil,

- a) garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida;
- b) garantir que recursos extraorçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinados às IFES sejam exclusivos à Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2007:14).

No mesmo ano, o MEC, considerando a importância da assistência estudantil como uma ação estratégica de combate às desigualdades sociais e regionais, assim como, sua importância para a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade, aprovou a minuta apresentada pelas supracitadas instituições, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e culminou efetivamente na criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito na educação superior, ou seja, abrangendo apenas as IFES.

Neste momento, podemos considerar que a Assistência Estudantil assumiu a condição de uma Política Pública do Governo Federal. Portanto, a partir de janeiro de 2008, o PNAES foi

prontamente posto em prática pelo governo e as IFES passaram a receber recursos específicos do Governo Federal para a implementação de ações e programas relacionados com a assistência estudantil.

Considerando que a Assistência Estudantil passou a ganhar espaço e maior notoriedade na agenda do Governo Federal e que, inicialmente, o PNAES era destinado apenas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No ano de 2010, o Governo Federal, reconhecendo o papel estratégico exercido pela assistência estudantil nas metas de redução da retenção e melhoria das condições de permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes, transformou a então Portaria Normativa nº 39/2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, em Decreto-Lei nº 7.234, ou seja, Lei de âmbito Federal, estendendo ainda as ações do PNAES para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conforme estabelecido no artigo 4º do supracitado Decreto:

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 nº 7.234/2010).

Portanto, o PNAES tornou-se um marco histórico para a Política de Assistência Estudantil no Brasil ao ser regulamentado em nível nacional, possuir orçamento próprio e abranger tanto as Instituições Federais de Ensino Superior quanto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou seja, alcançando tanto os alunos da educação profissional e tecnológica quanto os alunos do ensino superior.

Desse modo, com a promulgação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES ganhou mais força e tornou-se definitivamente uma Política Pública de Estado e, não apenas, uma mera política pública do governo federal. Desse modo, não estando sujeita as sazonalidades do governo.

Salienta-se que essa grande conquista foi fruto de esforços coletivos de todas as entidades que defendem e lutam pelos direitos da área educacional, encabeçadas principalmente pela UNE, pelo FONAPRACE e pela ANDIFES. Portanto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) representa a consolidação de uma luta histórica pela garantia da Assistência Estudantil como um direito social e como Política Pública de Estado.

O PNAES é atualmente o principal instrumento norteador das políticas de assistência estudantil desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino Superior e nos Instituto Federais e, é

voltado para o atendimento dos alunos, em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como objetivos específicos, entre outros: democratizar as condições de permanência dos alunos na educação pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso, além de reduzir as taxas de trancamento de matrícula, de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Com o intuito de alcançar maior eficiência e eficácia no Programa Nacional de Assistência Estudantil, a sua execução é totalmente descentralizada, ou seja, cada IFES e Instituto Federal tem autonomia para gerenciar e utilizar os recursos orçamentários, que são descentralizados pelo governo federal, conforme as necessidades e especificidades do seu público-alvo.

As ações de assistência estudantil, devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo sempre prezar pela igualdade de oportunidades, pela melhora do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes de insuficiência financeira. Além disso, devem ser realizadas nas áreas estratégicas de atuação, obedecendo as linhas temáticas de ação e o público-alvo, definidos pelo PNAES, conforme tabela a seguir.

Tabela 3. Implementação do PNAES.

Área Estratégica de Atuação	Linha Temática de Ação	Público-alvo
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia - Alimentação - Atenção à saúde e melhoria da qualidade de vida - Transporte - Creche - Acesso, participação e aprendizagem aos portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação 	<p>Prioritariamente os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar <i>per capita</i> de até um salário-mínimo e meio.</p> <p>Sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas Instituições Federais de Ensino Superior e Institutos Federais.</p>
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas de monitoria - Bolsas de iniciação científica - Estágios remunerados - Desenvolvimento Técnico e Científico - Ensino de línguas estrangeiras - Inclusão Digital - Orientação Psicológica - Acompanhamento Pedagógico 	
Cultura, Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação e a difusão de manifestações artísticas e culturais - Acesso e incentivos a ações, programas ou projetos relacionadas ao esporte, recreação e lazer - Desenvolvimento de atividades e 	

	eventos culturais e esportivos	
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações e desenvolvimento da consciência sobre: - O mercado de trabalho - Meio ambiente - Política - Ética - Cidadania - Saúde - Planejamento familiar 	

Fonte: Elaborado pelo Autor, adaptado do PNAES, 2007.

Cabe destacar, que o PNAES, conforme dados da tabela acima, articula diferentes áreas estratégicas, visando garantir um amplo padrão de atuação, onde quaisquer estudantes poderão ser atendidos pelas ações e programas da assistência estudantil, sendo prioritários os mais vulneráveis em termos socioeconômicos. Além disso, o PNAES defini apenas as linhas temáticas de ação e não como as ações devem ser executadas e desenvolvidas, que ficam a critério de cada instituição, podendo elaborar diferentes projetos e serviços de acordo com a realidade do seu público-alvo.

Outro aspecto importante do PNAES é a possibilidade do estudante poder ser contemplado e acumular os benefícios de mais de um programa ofertado pela assistência estudantil. Desse modo, aumentando as possibilidades de permanência e sucesso acadêmico desse aluno.

Diferentemente da Portaria nº 39/2007, que antecedeu o Decreto nº 7.234/2010, o Governo Federal ao promulgar o supracitado Decreto preocupou-se em definir claramente o público-alvo da Política de Assistência Estudantil, priorizando os alunos provenientes da rede pública de educação e estabeleceu ainda um corte de renda como critério para seleção dos alunos beneficiários. As Instituições Federais de Ensino Superior ainda podem estabelecer outros critérios de acordo com as suas necessidades e especificidades locais. Nesses casos, a Assistência Estudantil se configura como condição básica e essencial para que essa parcela da população tenha acesso e possa permanecer e concluir os estudos nos ensinos técnico e superior.

O Governo Federal como estratégia para a expansão e democratização do acesso ao ensino técnico e superior público, aprovou e sancionou vários normativos legais em consonância com as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

São exemplos de políticas de inclusão social, amparadas no princípio da equidade, que foram instituídas pelo governo federal nesse contexto, tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE) para decênio de 2014 a 2024, propondo a ampliação da política de assistência estudantil; em 2010 através da Portaria do MEC nº 02, de 26 de janeiro, houve a instituição e regulamentação do

Sistema de Seleção Unificado (SiSU), que é um sistema informatizado implementado e gerenciado pelo Ministério da Educação, onde as instituições públicas e privadas de educação superior de todo o país disponibilizam vagas de nível superior para que os alunos possam se candidatar. A seleção dos alunos é realizada pelo sistema com base nas notas obtidas pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁴, em substituição aos tradicionais exames de vestibular.

O Sistema de Seleção Unificado apresenta entre outras vantagens a possibilidade do estudante poder se candidatar em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), seja ela federal, estadual, municipal e até mesmo privada, localizadas em todos os Estados do Brasil, desde que essa instituição de ensino tenha aderido voluntariamente ao SiSU. Desse modo, esse sistema de seleção oportuniza que estudantes de todas as regiões do Brasil possam concorrer as vagas de diversas IES, sem a necessidade de se deslocarem até elas para a realização das provas.

Já em 2012, ocorreu a promulgação da Lei nº 12.711, a chamada Lei das Cotas, que reserva no mínimo 50% das vagas por curso e turno nas Instituições Federais de Ensino Superior e nos Institutos Federais, aos autodeclarados negros, pardos ou indígenas e aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentre essas vagas, a metade deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio

Essa série de normativos promulgados pelo Governo Federal, visando expandir e democratizar o acesso ao ensino superior público, na perspectiva de formação de uma sociedade com mais igualdade social e equidade de oportunidades, vem alterando significativamente o perfil dos candidatos a ingressarem nas Instituições de Ensino Superior. Pois esse novo público, menos abastado, se enquadra no público-alvo definido pelo PNAES, dessa forma, aumentando expressivamente a demanda por assistência estudantil.

Segundo Kowalski (2012), a assistência estudantil no Brasil passou por três fases distintas. A primeira fase corresponde a um longo período, partindo da criação da primeira universidade até o período de redemocratização política do país. Após esse momento, inicia-se uma segunda fase, em meio a um espaço favorável para o desenvolvimento de uma série de debates e projetos de leis que

24 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado em 1998 e caracteriza-se por ser uma prova aplicada anualmente pelo MEC, e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O exame é composto por 180 questões objetivas e uma redação e é realizado em dois dias. A participação no exame é de caráter voluntário e podem participar tanto os alunos que estão concluindo o ensino médio quanto os alunos que já concluíram em anos anteriores. A partir de 2004, o exame passou a ser utilizado como um dos critérios para seleção dos alunos que concorrem aos programas governamentais que concedem bolsas de estudos parciais de (50%) ou integrais em instituições de ensino superior privadas. A partir de 2009, o exame agregou uma nova função: selecionar os alunos para acesso ao ensino superior público e privado, em substituição aos tradicionais exames de vestibular.

resultaram em uma nova configuração da política de Assistência Estudantil nas universidades brasileiras. A terceira fase, por sua vez, abarca um período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) seguindo até os dias atuais.

Portanto, agora, o principal desafio da Política Pública de Assistência Estudantil, não é mais o de regulamentação, mas, sim, o de garantir a manutenção e proteção desse direito conquistado arduamente pela sociedade brasileira. Isso só será possível com a progressiva ampliação anual dos recursos orçamentários que sejam suficientes para atender essa nova demanda, proveniente da política expansionista de democratização e acesso ao ensino técnico, tecnológico e superior.

Apesar do aumento expressivo dos valores destinados às IFES para a execução e manutenção das políticas de assistência estudantil, atualmente, estes valores são insuficientes para atender essa crescente demanda, que está diretamente relacionada com as ações afirmativas e as políticas governamentais vigentes, que progressivamente alteraram o perfil dos alunos que ingressam nas Instituições Federais de Ensino Superior. Desse modo, intensificando a necessidade de ações e programas de permanência para que os alunos consigam permanecer na instituição e concluir seus cursos.

2.4. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília foi institucionalizada a partir da promulgação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Cabe ressaltar, que esse Decreto foi responsável por estender as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse modo, proporcionando total autonomia para que os Institutos Federais pudessem regulamentar e conduzir os processos de assistência estudantil dos seus alunos.

Neste sentido, a primeira manifestação do Instituto Federal de Brasília referente a regulamentação da sua própria Política de Assistência Estudantil (PAE), ocorreu no ano de 2011, através da Resolução nº 26/2011 aprovada pelo Conselho Superior²⁵ do IFB e, atualmente encontra-se em vigor a Resolução nº 14/2014/CS/IFB, que atualizou a Resolução anterior de forma a atender

25 O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão colegiado máximo de decisões do Instituto Federal de Brasília, responsável por aprovar as Resoluções que tratam do desenvolvimento e aperfeiçoamento da política educacional nas dimensões acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e de planejamento do IFB.

adequadamente os anseios e as necessidades dos alunos.

Portanto, a Política de Assistência Estudantil do IFB é o conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (Instituto Federal de Brasília, 2014).

Diante dessas diretrizes e princípios, podemos afirmar que a concepção de assistência estudantil do Instituto Federal de Brasília, não está pautada no assistencialismo, clientelismo ou mero repasse de auxílio financeiro aos alunos em situação de vulnerabilidade. A PAE do Instituto Federal de Brasília tem como foco o empoderamento e a emancipação desses alunos, proporcionando a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão de forma a contribuir para a formação educacional plena dos estudantes.

Nesse sentido, cada *Campus* do Instituto Federal de Brasília em consonância com as diretrizes do PNAES, disponibiliza semestralmente, no início de cada semestre letivo, através de Editais de seleção, vários programas e projetos de suporte à permanência dos seus estudantes, principalmente aqueles que se encontram em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os programas caracterizam-se principalmente pela oferta de auxílios e bolsas, na forma de benefícios financeiros aos estudantes.

As ações da Política de Assistência Estudantil são coordenadas pela Pró-Reitoria de Ensino (PREN) em parceria com as Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAEs) de todos os *campi* do IFB. É de responsabilidade da CDAE de cada *campus* definir os critérios e realizar o processo de seleção dos alunos a serem beneficiados com a Política de Assistência Estudantil.

Assim, cada *campus* do Instituto Federal de Brasília possui uma Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), que por sua vez, possui, obrigatoriamente, em sua composição os setores de Serviço Social, de Psicologia e de Pedagogia, composto, no mínimo, por uma equipe multiprofissional de: um Assistente Social, um Psicólogo, um Pedagogo ou Técnico de Assuntos Educacionais e três Assistentes de Alunos.

Atualmente as ações da Política de Assistência Estudantil do IFB são operacionalizadas por meio de três programas distintos que oferecem várias modalidades de auxílios, quais sejam: Programas Universais, Programas de Promoção à Permanência e Programas de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico.

Cada *Campus* do IFB tem autonomia para definir os programas e projetos que serão

ofertados e desenvolvidos pela CDAE, além de definirem o período de concessão dos auxílios, que tem caráter temporário. De acordo com o Art. 19, parágrafo único, da Política de Assistência Estudantil do IFB, obrigatoriamente, todos os Programas Universais e os Programas de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico deverão ser desenvolvidos e, discricionariamente, de acordo com a realidade e características do público-alvo, os Programas de Promoção à Permanência.

Ressalta-se que todas as ações são desenvolvidas de acordo com os eixos definidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e destinam-se, prioritariamente, aos estudantes que encontram-se em alta situação de vulnerabilidade socioeconômica que comprometa sua permanência e conclusão do curso, que possuem renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio e que estejam com matrícula e frequência regular em qualquer uma das seguintes modalidades de ensino ofertadas pelo Instituto Federal de Brasília:

- Cursos Técnicos Subsequente²⁶, Integrado²⁷ e/ou Concomitante²⁸;
- Cursos Superiores de Tecnologia;
- Cursos de Licenciatura;
- Cursos de Bacharelado;
- Cursos de Pós-Graduação;
- Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC);
- Cursos de PROEJA²⁹, e
- Cursos de Educação à Distância (EaD)

26 Subsequente é a modalidade de oferta de curso técnico de nível médio na qual o aluno já tenha concluído o ensino médio.

27 Integrado é a modalidade de oferta de curso técnico de nível médio na qual a educação profissional acontece de forma integrada ao ensino médio, com uma única matrícula na instituição.

28 Concomitante é a modalidade de oferta de curso técnico de nível médio na qual o aluno esteja cursando o ensino médio ao mesmo tempo, com matrículas distintas, na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa).

29 Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Tem como público-alvo jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização. O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006.

2.4.1. Programas da Política de Assistência Estudantil do IFB

Os programas da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília estão regulamentados no Art. 18 da Resolução nº 14/2014 do Conselho Superior do IFB, e tem a finalidade de atender e apoiar os estudantes de forma a favorecer a sua permanência e o êxito acadêmico, além de desenvolver suas habilidades e potencialidades. Assim, os programas são divididos da seguinte maneira.

(a) Programas Universais³⁰:

- Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico;
- Programa de Promoção da Saúde;
- Programa de incentivo a Cultura, Esporte e Lazer Discente.

(b) Programas de Promoção à Permanência³¹:

- Auxílio Permanência Presencial;
- Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação à Distância (EaD);
- Auxílio Moradia;
- Residência Estudantil;
- Auxílio Criança;
- Auxílio ao PROEJA;
- Auxílio ao Integrado.

(c) Programas de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico:

- Programa de Monitoria;
- Programa de Desenvolvimento Técnico e Científico.

30 Os Programas Universais e os Programas de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico destinam-se a todos os estudantes regularmente matriculados no IFB, sem a exigência de critérios de seleção socioeconômicos.

31 Os Programas de Promoção à Permanência, com exceção do Auxílio ao Integrado, destinam-se apenas aos alunos que encontram-se em situação de vulnerabilidade e sua participação é condicionada a avaliação de critérios socioeconômicos estabelecidos em Edital.

2.4.2. Detalhamento dos programas e ações da Política de Assistência Estudantil do IFB

Nesta seção trataremos detalhadamente dos programas e auxílios financeiros, previstos no Art. 18, da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília.

. **Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico:** destina-se a todos os estudantes e tem como objetivo proporcionar atendimento social, pedagógico e psicológico de forma a contribuir para a permanência e diminuir as taxas de retenção e evasão escolar. O programa visa promover ações de prevenção aos fatores de risco que interfiram no desenvolvimento acadêmico dos alunos, por meio de palestras, oficinas e campanhas educativas. O atendimento social, pedagógico e psicológico pode ocorrer de forma individual ou coletiva. Já as ações de acolhimento são destinadas aos familiares dos estudantes atendidos pelo programa.

. **Programa de Promoção da Saúde:** é destinado a todos os estudantes e tem a finalidade de desenvolver ações para o bem-estar, voltadas à promoção da saúde e à prevenção da saúde física, mental e social do estudante, que contribuam para o seu desenvolvimento acadêmico. São exemplos de ações desse programa: campanhas educativas, campanhas de imunização, palestras, oficinas e seminários para este fim.

. **Programa de incentivo a Cultura, Esporte e Lazer Discente:** é destinado a todos os estudantes e visa apoiar projetos nas áreas de cultura, esporte e lazer. São exemplos de ações desse programa: campeonatos e jogos esportivos, festivais de música e literatura, simpósios, seminários, fóruns, oficinas temáticas, exibição de filmes e passeios externos a museus, teatros, feiras e exposições. Desse modo, promovendo a interação da escola com a comunidade local, identificando talentos esportivos e artísticos, além de valorizar as culturas e contribuir para o bem-estar do aluno e a sua permanência na instituição.

. **Programa de Auxílio Permanência Presencial:** visa proporcionar aos estudantes dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada (FIC), que contemple no mínimo 200 horas, do Ensino Técnico e de Graduação, que apresente alta ou moderada vulnerabilidade socioeconômica, apoio financeiro para manutenção de seus estudos, sob a forma de complementação das despesas para o atendimento prioritário ao transporte, material didático e à alimentação. Tem o objetivo de

minimizar as desigualdades vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano e contribuir para a sua permanência e conclusão do curso, além de diminuir e prevenir as taxas de retenção e evasão escolar.

. **Programa de Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação à Distância:** apresenta as mesmas características do Programa de Auxílio Permanência Presencial, porém é destinada exclusivamente aos estudantes da Educação à Distância (EaD).

. **Programa Auxílio Moradia:** trata-se de um auxílio financeiro destinado aos estudantes dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada (FIC), que contemple no mínimo 200 horas, do Ensino Técnico e de Graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residente em outros Estados, em cidades fora do Distrito Federal, em zona rural com dificuldades de acesso ao *campus* do IFB ou em localidades com distância superior a 50 km em relação ao *campus* que o aluno está matriculado. Tem como objetivo minimizar as dificuldades de acesso ao *campus*, aumentando a possibilidade de permanência escolar e/ou acadêmica, que objetiva custear parte dos gastos com aluguel em regiões próximas aos *campi*, onde o aluno estuda. O pagamento mensal está condicionado à entrega dos comprovantes de gastos (recibo de aluguel, da pensão, da república ou outros).

. **Programa de Residência Estudantil:** é destinado, exclusivamente, aos estudantes do *Campus* Planaltina, dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada (FIC), que contemple no mínimo 200 horas, do Ensino Técnico e de Graduação. A residência está localizada dentro do próprio *Campus* Planaltina e é formada por quartos coletivos, separados por sexo e faixa etária. Os quartos possuem mobiliários próprios, composto por camas e armários. O estudante beneficiário deste programa recebe ainda 4 (quatro) refeições diárias. Tem como objetivo contribuir para minimizar as dificuldades de acesso ao *campus*, aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou que residam em outras cidades, zona rural ou localidades com distância superior a 50 km em relação ao *Campus* Planaltina.

. **Programa Auxílio Criança:** trata-se de um auxílio financeiro destinado, exclusivamente, aos estudantes dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada (FIC), que contemple no mínimo 200 horas, do Ensino Técnico e de Graduação, em situação de vulnerabilidade

socioeconômica e que não tenham com quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos nos horários de aula.

. **Programa Auxílio ao PROEJA:** trata-se de um auxílio financeiro que é destinado aos alunos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – PROEJA e visa ofertar ao estudante matriculado nesta modalidade de ensino melhores condições para a sua manutenção e permanência no curso.

. **Programa Auxílio ao Integrado:** visa contribuir para a permanência dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, conhecidos como Ensino Médio Integrado (EMI). Esse programa é viabilizado por meio de auxílio financeiro mensal ao estudante com o objetivo de proporcionar o direito à alimentação saudável no horário das aulas, durante a vigência do curso, nos *campi* que não possuem refeitórios próprios. Para ter direito a esse auxílio os alunos devem possuir matrícula regular e frequência de, no mínimo, 75 % nas atividades acadêmicas.

. **Programa de Monitoria:** visa proporcionar aos estudantes um espaço colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem. A monitoria é entendida como um instrumento de melhoria do ensino e apresenta como objetivos: proporcionar reforço escolar aos estudantes com dificuldade de aprendizagem; estimular a participação dos estudantes no processo educacional e nas atividades relativas ao ensino, incentivando o interesse à docência e propiciar uma melhor formação acadêmica ao estudante. Este programa apresenta duas categorias distintas: monitoria do Ensino Técnico e monitoria de Graduação. O estudante monitor terá uma jornada semanal de até 12 horas e fará jus a um auxílio financeiro mensal.

. **Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico:** é destinado aos estudantes dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada, do Ensino Técnico ou de Graduação e Pós-Graduação, e ofertará auxílio para participação dos estudantes em eventos técnicos e científicos. Tem como objetivo estimular o desenvolvimento técnico e científico na sua formação intelectual, acadêmica e profissional, possibilitando assim a formação integral do aluno.

. **Auxílio Emergencial:** trata-se de uma ação prevista na Política de Assistência Estudantil do IFB, que visa atender o estudante que vivencia uma situação emergencial que o coloca em

situação de vulnerabilidade, que venha a interferir no seu contexto acadêmico. Após parecer técnico do Assistente Social, poderá ser disponibilizado auxílio financeiro imediato ao aluno em situação de vulnerabilidade. É assegurado ao Assistente Social, total autonomia para definir o valor do auxílio, conforme cada caso, sendo que o valor máximo desse auxílio mensal será de até R\$ 400,00 (quatrocentos reais), conforme estabelecido no Art. 21 da Política de Assistência Estudantil do IFB.

2.4.3. Processo de seleção dos alunos beneficiários

Cada programa ofertado pela Política de Assistência Estudantil do IFB tem características específicas e possui uma regulamentação própria e, via de regra, com exceção do Programa de Auxílio ao Integrado e o Auxílio Emergencial, a seleção é realizada por meio de Edital, cujo critério de seleção e classificação é a análise documental e o estudo da condição socioeconômica do aluno, ambos atestados por meio de documentos comprobatórios entregues pelos próprios estudantes.

Os critérios utilizados para avaliação e classificação da condição de vulnerabilidade socioeconômica dos alunos possuem metodologia própria, conforme estabelecido no Art. 3º, parágrafo segundo do PNAES: “caberá a instituição federal de ensino superior, definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados” e concentram-se, primordialmente, nas questões econômicas e sociais. Como critério objetivo utiliza-se a renda familiar *per capita*, que não pode ser superior a um salário-mínimo³² e meio, conforme estabelecido expressamente no PNAES, o que equivale atualmente, no ano de 2017, à R\$ 1.405,50 (um mil, quatrocentos e cinco reais e cinquenta centavos). Como critério subjetivo utilizam-se as informações sobre a estrutura e condições de vida do estudante, por meio de vários indicadores sociais, como por exemplo: a situação de moradia; número de filhos; a saúde do estudante e dos familiares que fazem parte do seu arranjo familiar; a situação trabalhista do aluno ou de seu responsável; a posse de bens; o recebimento de benefícios de programas sociais do governo, entre outros.

Durante o processo de seleção, mais especificamente, durante a fase de estudo da condição socioeconômica, fica a critério dos Assistentes Sociais de cada *campus* do IFB, solicitarem documentos e informações complementares, realizarem entrevistas com os estudantes, contatos com familiares e até mesmo visitas domiciliares.

32 O salário-mínimo em vigência estabelecido a partir do mês de janeiro de 2017 é de R\$ 937,00 (novecentos e trinta e sete reais), conforme Decreto nº 8.948, de 29 de dezembro de 2016.

Todo esse processo seletivo faz-se necessário para selecionar prioritariamente o público-alvo definido no PNAES, ou seja, os alunos em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica e que, conseqüentemente, apresentam maiores probabilidades de evasão ou retenção escolar. Cabe destacar, que os alunos que possuem renda familiar *per capita* maior que um salário-mínimo e meio, conforme estabelecido no PNAES, são automaticamente desclassificados do processo de seleção. Assim, ao final da análise documental e do estudo socioeconômico os alunos são classificados em três grupos distintos: G1, G2 e G3³³.

O grupo G1 é formado pelos alunos que apresentam alta vulnerabilidade socioeconômica e, conseqüentemente, possuem maior probabilidade de abandonar o curso, em razão de insuficiência de recursos financeiros. Geralmente, esses alunos apresentam dificuldades com a manutenção das suas necessidades acadêmicas básicas, tais como: transporte, alimentação, material didático e outros itens fundamentais à vida estudantil.

O grupo G2 são os alunos que possuem média vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, são aqueles que também apresentam dificuldades financeiras, entretanto, conseguem custear parcialmente as suas necessidades acadêmicas básicas. Portanto, nesse sentido, o atendimento aos alunos dos grupos G1 e G2 ocorre de forma prioritária e imediata.

Já o grupo G3 é formado por alunos que são classificados como vulneráveis, mas que não apresentam prioridade no atendimento. Ou seja, eles atendem as condições previstas no Edital de seleção, mas em razão da limitação de recursos financeiros destinados à manutenção da Política de Assistência Estudantil e, conseqüentemente, do número de benefícios disponíveis, não recebem o benefício do programa. Desse modo, esses alunos ficam em lista de espera condicionados à existência de vagas para acessar ao grupo G2.

O acesso do grupo G3 para o grupo G2 dar-se-á a partir das seguintes situações: desistências; trancamento de matrículas; abandono de curso; transferência do discente; não renovação da matrícula; conclusão de curso; de perda do benefício ou em caso de aumento dos recursos orçamentários disponíveis para as ações e programas da Política de Assistência Estudantil do IFB.

Portanto, evidencia-se que ainda não há um processo efetivo e eficiente de democratização na permanência de todos os alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica. O que existe é um atendimento prioritário aos alunos mais desfavoráveis socioeconomicamente. Esse fato, em

33 G1, G2 e G3 referem-se, respectivamente, a categorização do grau de vulnerabilidade socioeconômica do estudante. G1 são os alunos que apresentam alta vulnerabilidade. G2 são os alunos que apresentam média vulnerabilidade e G3 são os alunos classificados como vulneráveis, mas não prioritários. Na prática, são classificados em lista de espera, aguardando surgimento de vagas para acessar o grupo G2.

alguns casos, a cada semestre letivo, gera uma certa insegurança para o aluno beneficiário da Política de Assistência Estudantil do IFB. Pois, no semestre seguinte, o aluno que foi contemplado no semestre anterior deverá concorrer novamente às bolsas e, conseqüentemente, com a entrada regular de novos alunos a cada semestre letivo, pode acontecer a entrada de novos estudantes em situação socioeconômica mais desfavorável, fazendo com que esse estudante que foi contemplado no semestre anterior seja reposicionado no processo de seleção, correndo o risco de não receber o benefício, apesar de estar comprovadamente em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No que se refere aos valores dos benefícios dos programas da PAE, estes são propostos pela Pró-Reitoria de Ensino (PREN) e discutidos com a comunidade acadêmica do IFB a cada dois anos. Após discussão, consenso e aprovação, os valores são publicados através de Portaria do Reitor.

Neste sentido, os atuais valores dos benefícios foram reajustados recentemente, neste ano de 2017, de acordo com a Portaria normativa do IFB nº 47, de 09 de janeiro de 2017, conforme tabela abaixo:

Tabela 4. Valores dos benefícios da Política de Assistência Estudantil do IFB.

Benefício	Valor R\$
Auxílio Permanência G1	300,00
Auxílio Permanência G2	180,00
Auxílio Criança	360,00
Auxílio Moradia	600,00
Auxílio PROEJA	180,00
Auxílio Integrado	180,00
Auxílio Monitoria	300,00
Auxílio Emergencial	até 400,00

Fonte: Portaria IFB nº 47, de 09 de janeiro de 2017.

Cabe destacar, que de acordo com o Art. 20 da PAE do IFB, os alunos podem acumular até dois benefícios, atingindo o limite de R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais), além disso, os benefícios previstos na PAE possuem caráter temporário, pessoal e intransferível.

Mensalmente o valor do benefício é transferido por meio de ordem de pagamento bancária. Os alunos que não possuem conta bancária devem realizar o saque do benefício diretamente no banco. Já os alunos que possuem conta bancária, o valor do benefício é creditado diretamente na conta-corrente informada no ato de assinatura do Termo de Concessão.

A ordem de pagamento somente é liberado pelas CDAEs de cada *campus* do IFB, após a verificação e comprovação das condições previstas em Edital, notadamente, no que se refere à

frequência e matrícula regular do aluno beneficiário.

Por fim, cabe mencionar que não podem participar do processo de seleção da PAE os estudantes matriculados em programas específicos que já concedam benefício de apoio a permanência, tais como: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mulheres na Construção ou o Programa Mulheres Mil.

2.5. RECURSOS PARA EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFB

Nesta seção trataremos da evolução dos valores dispendidos com a execução e manutenção da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília, desde sua implementação, em 2011, até os dias atuais.

Após a entrada do estudante no IFB, aparece um novo desafio: a permanência e a conclusão do curso. Com a promulgação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foram estendidas para os Institutos Federais. Assim, a partir de 2011, o IFB passou a receber recursos regulares e específicos para realizar programas de apoio a permanência e conclusão dos cursos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Cabe ressaltar, que antes do ano de 2011, o Instituto Federal de Brasília não recebia recursos específicos do MEC para desenvolver ações de Assistência Estudantil. As ações realizadas neste período eram pontuais e custeadas com recursos próprios do orçamento do IFB.

A partir do ano de 2011, o Instituto Federal de Brasília passou a receber recursos específicos destinados para a execução e a manutenção de ações da Assistência Estudantil, seja para custear diretamente bolsas aos estudantes ou para ajudar a custear o refeitório e a moradia estudantil. Destaca-se, que no IFB apenas o *Campus Planaltina*, por ser uma escola fazenda, possui refeitório e moradia estudantil. Assim, a partir de 2011, permitindo que o IFB regulamentasse a sua Política de Assistência Estudantil, planejando e implementando novos programas, ações e serviços, visando atender de forma mais ampla a demanda dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Os recursos transferidos pelo MEC para o IFB, por meio do PNAES, aumentaram de forma expressiva ao longo dos anos. Entre o ano de 2011, início de recebimento de recursos orçamentários para a execução e manutenção da PAE, e o ano de 2017, o volume de recursos destinados para a Assistência Estudantil aumentou mais de 1.500%, conforme podemos observar com os dados

contidos na tabela abaixo, que apresenta a evolução anual desses valores.

Tabela 5. Evolução dos valores destinados à Política de Assistência Estudantil do IFB

Valores destinados para a Política de Assistência Estudantil do IFB de 2011 a 2017						
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
393.728,00	520.825,00	1.865.029,00	3.687.937,00	4.415.260,00	5.331.943,00	6.153.657,00

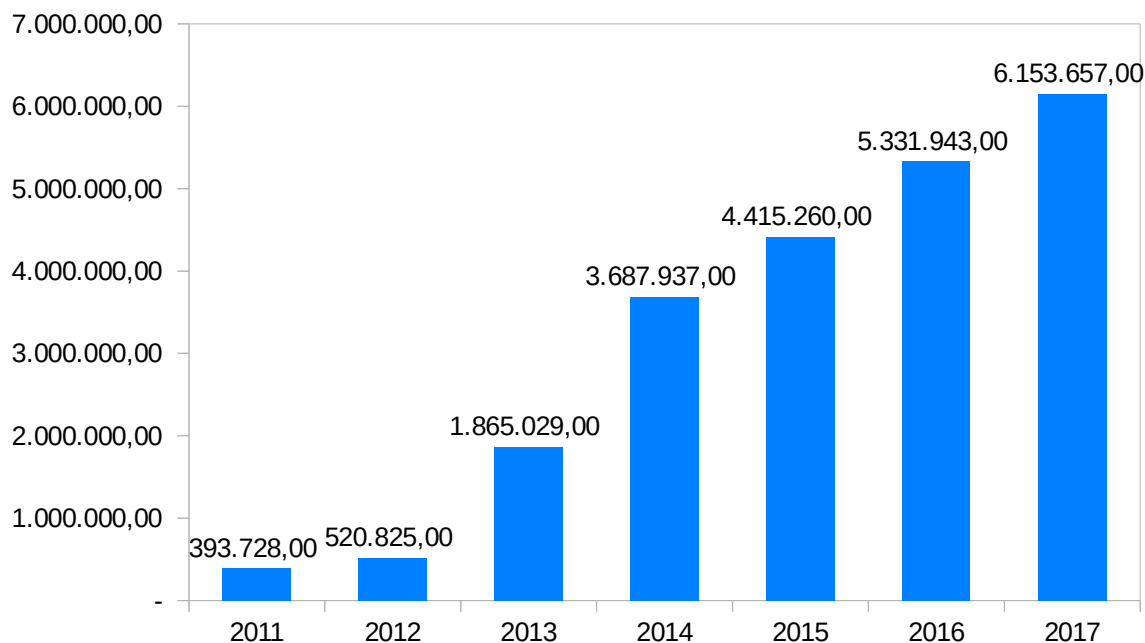
Fonte: Diretoria de Orçamento e Planejamento do IFB.

Os recursos passaram da casa dos R\$ 300 mil reais, em 2011, para mais de R\$ 6 milhões de reais, em 2017. Cabe destacar, que no interstício de 2011 a 2017, aumentou o número de *Campus* do IFB e, consequentemente, o número de alunos matriculados, que tem relação direta com os valores que são transferidos pelo MEC para a manutenção e execução da Política de Assistência Estudantil.

O aumento progressivo destes valores possibilitou aumentar a quantidade de alunos atendidos e a diversidade de programas e ações disponibilizadas pela CDAE, que vão desde o apoio financeiro com a oferta de bolsas até a aquisição de materiais.

A evolução dos valores recebidos para a manutenção e execução da Política de Assistência Estudantil do IFB pode ser melhor visualizada a partir da representação gráfica abaixo:

Gráfico 6. Evolução dos valores recebidos para a Política de Assistência Estudantil do IFB.



Fonte: Diretoria de Orçamento e Planejamento do IFB.

Apesar da expressiva evolução dos valores e de existir uma política pública de destinação de verbas específicas para a execução e manutenção da Política de Assistência Estudantil do Instituto

Federal de Brasília, constata-se que os recursos recebidos ainda são insuficientes, tendo em vista, a crescente demanda de estudantes que necessitam dos benefícios dos programas e auxílios da Política de Assistência Estudantil para se manterem nos cursos e concluírem seus estudos.

Portanto, considerando as políticas e as ações afirmativas, tais como: SiSU e a Lei das Cotas, que ajudaram a mudar o perfil dos alunos que ingressam nas IFES, aumentando a cada semestre e/ou ano letivo a entrada de alunos que possuem baixa condição socioeconômica e vivenciam situações de vulnerabilidade no seu cotidiano. Faz-se necessário aumentar o número de alunos atendidos pela Política de Assistência Estudantil e, conseqüentemente, os recursos orçamentários destinados para a execução e manutenção dessa política. Ao contrário do que ocorre nos dias atuais, deve-se buscar a universalidade do atendimento de todos os alunos que ingressam na instituição e que estão em situação de vulnerabilidade e, não apenas, o atendimento aos alunos mais vulneráveis socioeconomicamente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Bell (2008), existem diversas formas de se abordar uma pesquisa e cada uma utiliza métodos de abordagens distintos, mas nenhum prescreve nem rejeita automaticamente qualquer método em particular.

Nesse sentido, considerando as características da presente pesquisa, quanto aos seus objetivos, ela apresenta uma abordagem descritiva e exploratória. Já, no que se refere a metodologia de coleta e análise de dados, podemos classificar esta pesquisa como de metodologia mista, pois ela apresenta abordagens tanto de natureza quantitativa quanto de natureza qualitativa.

Gil (2002), esclarece que a abordagem de pesquisa descritiva é usada quando já se tem algum conhecimento sobre o assunto e se quer descrever as características de uma população ou de um fenômeno, para isso, incluindo o levantamento de opiniões, atitudes e crenças. Portanto, algumas hipóteses podem ser formuladas com base em conhecimentos prévios, procurando confirmá-las ou negá-las. Além disso, é possível descobrir a existência de associações entre as variáveis.

Collis e Hussey (2005), coadunam com essa afirmação ao definirem que a pesquisa descritiva é utilizada para descrever o comportamento dos fenômenos e é utilizada também para identificar e obter características de um determinado problema ou questão. Com isso, é possível observar, registrar e analisar a ocorrência dos fenômenos e a frequência com que acontecem.

Segundo Cervo e Bervian (2002), esse tipo de pesquisa permite a utilização de várias técnicas para a obtenção das informações, tais como: a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a observação direta pelo pesquisador.

Por outro lado, a abordagem exploratória, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem como finalidades: a busca de maiores informações e familiaridade com o assunto investigado; a obtenção de nova percepção do fenômeno; a descoberta de novas ideias ou as relações existentes entre os elementos que compõe o fenômeno, permitindo a análise de vários aspectos relacionados com o problema ou situação.

No tocante as pesquisas qualitativas, estas podem ser brevemente definidas, segundo Lüdke e André (2012), como uma metodologia capaz de produzir dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo do ser humano como um todo, de forma contextualizada com o seu cotidiano,

trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das crenças e dos valores. Nesse tipo de pesquisa, não há preocupação em oferecer dados com exatidão estatística e dar-se preferência pela coleta de dados não-estruturados, ou seja, sem a formulação de hipóteses ou definições prévias.

Para Oliveira (2007), a abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas e fenômenos da realidade, visando buscar informações fidedignas para se explicar o significado e as características de cada contexto em que se situa o objeto a ser analisado.

Além disso, para Bell (2008), as pesquisas qualitativas proporcionam análises profundas das experiências humanas, buscando compreender como os indivíduos interpretam suas particularidades e suas experiências individuais.

Já as pesquisas quantitativas são mais objetivas, elas visam descrever ou explicar fenômenos que produzem regularidades, buscando uma abordagem dedutiva. Nessas pesquisas sempre há um olhar sobre o fenômeno estudado como algo objetivo e mensurável. Além disso, o pesquisador define claramente as suas hipóteses e variáveis para obter uma medição precisa dos resultados quantificáveis. Essas pesquisas são ideais para se realizar comparações entre grupos.

No que se refere a metodologia de natureza mista, que é caracterizada por incorporar elementos de origem qualitativa e quantitativa, a sua utilização tem sido crescente em vários campos do conhecimento, por isso, é recomendada por diversos autores, tais como: Creswell (2007), Minayo *et. al.* (2006) e Spratt, Walker e Robison (2004), pois os dados de ambas são complementares e não antagônicos e, por isso, produzem uma maior riqueza de informações e aprofundamento sobre o estudo.

Essa breve definição de metodologia mista vai de encontro com a afirmação de Creswell (2007), que definiu que a abordagem mista é quando há a combinação dos métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com os métodos emergentes das pesquisas qualitativas, assim como a presença de questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Portanto, os dados são combinados, coletados e analisados para estudar um fenômeno num único trabalho. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um melhor entendimento e aprofundamento do problema pesquisado.

Outros autores como Spratt, Walker e Robison (2004), também corroboram com a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos, explicitando as suas vantagens, ao afirmarem:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004:6).

Desta forma, a abordagem mista mostra-se vantajosa, devido à possibilidade de utilização dos pontos fortes da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, desse modo, produzindo efeitos positivos no resultado final da pesquisa.

3.2. LOCAL DE ESTUDO

O estudo, objeto deste trabalho, foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), nos *campi* de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga Centro e Taguatinga Norte, totalizando 8 (oito) dos atuais 10 (dez) *campi* da instituição.

Não foi possível a realização da pesquisa em todos os *campi* do IFB, pois, apesar de haver a autorização do Reitor para acessar as informações e, mesmo após, a realização dos devidos esclarecimentos sobre o objeto desta pesquisa, houve hesitação por parte das Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social dos *campi* de Planaltina e Riacho Fundo em fornecer as informações necessárias para esta pesquisa.

3.3. PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Antes de iniciar o procedimento de coleta de dados, foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa ao Reitor do Instituto Federal de Brasília, solicitando acesso aos documentos, sistemas e dados institucionais, assegurada a confidencialidade das informações e o sigilo nominal. Ressalta-se, que o Reitor, prontamente, autorizou a realização da pesquisa e o acesso necessário aos documentos e dados institucionais do IFB.

Assim, a primeira fase da pesquisa teve início com uma ampla busca em várias fontes, tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, documentos normativos, Resoluções, Portarias e dados institucionais do IFB, sites governamentais, Leis, Decretos, artigos científicos e outros documentos relativos às Políticas de Assistência Estudantil desenvolvidas no âmbito das

Instituições Federais de Ensino Superior e do Instituto Federal de Brasília.

A partir das análises desses documentos foi possível subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa, criando um panorama da situação investigada, assim como, serviu de base para a elaboração das perguntas do questionário que seria aplicado aos estudantes e da posterior análise e discussão dos resultados.

Para maior clareza, tendo em vista, que a pesquisa documental é muito próximo da pesquisa bibliográfica, adotaremos o conceito de Gil (2002), no intuito de diferenciar a pesquisa documental de pesquisa bibliográfica:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (Gil, 2002:45).

No que concerne ao termo documentos e a sua importância nas pesquisas, adotaremos o conceito de Lüdke e André (2012), de acordo com essas autoras “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, sendo uma fonte natural de informações”. Após a realização da pesquisa documental e bibliográfica e com a autorização do Reitor do IFB em mãos, deu-se início ao procedimento para coleta de dados.

Cabe ser destacado, que devido a dispersão geográfica dos *campi* do IFB, a segunda fase para a coleta de dados iniciou-se com o contato, por *e-mail* e telefone, com todas as Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAEs) dos *campi* do Instituto Federal de Brasília.

Nesse primeiro contato, foi apresentada a pesquisa (tema, objetivo e metodologia), a anuência do Reitor do IFB, foi realizado todos os esclarecimentos necessários e, por fim, foi solicitado o envio da relação de todos os alunos que receberam, durante o primeiro e/ou segundo semestre letivo do ano de 2016, bolsas disponibilizadas pela Assistência Estudantil de cada *campus* do IFB. Com a relação dos alunos beneficiários em mãos, deu-se início a próxima fase da pesquisa.

A terceira fase da pesquisa iniciou-se com o cruzamento dos dados recebidos pelas CDAEs com os dados cadastrais dos alunos, constantes no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA)³⁴ do IFB, no intuito de ter acesso aos endereços eletrônicos dos *e-mails* dos alunos que fariam parte do grupo

34 O Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) é um sistema gerencial utilizado para controle e registro de todo o percurso acadêmico dos alunos do IFB. Esse sistema foi desenvolvido pelo próprio IFB, dessa forma, o sistema atende a realidade das modalidades oferecidas e, assim, contempla as especificidades legais que cada uma delas exige.

amostral e, ao mesmo, tempo validar os membros desse grupo.

Considerando que os dados recebidos eram referentes ao primeiro e/ou segundo semestre do ano de 2016, na tentativa de eliminar eventuais alunos evadidos ou que tinham trancado a matrícula utilizamos o seguinte procedimento para validação do grupo amostral: realizamos um filtro dos alunos no SGA, obedecendo aos seguintes critérios:

a) alunos que estavam com frequência e matrícula regular no IFB e

b) que estavam cursando, a partir, do segundo semestre letivo, qualquer curso técnico nas modalidades subsequente, concomitante ou integrado, curso tecnólogo ou curso superior.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados desta pesquisa foi o questionário eletrônico (Apêndice 1), disponibilizado via internet e o meio utilizado para aplicar o questionário foi a ferramenta digital do *Google Drive*³⁵.

Ressalta-se que para utilizar tal ferramenta não é necessário a instalação de nenhum *software* adicional, tendo em vista, que esta ferramenta está disponível na internet e de forma gratuita.

Para Marconi e Lakatos (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas pelo pesquisado, sem a presença do entrevistador. Portanto, a escolha do instrumento de coleta de dados e da ferramenta de aplicação deu-se em razão de diversos motivos, entre eles podemos citar: (a) pela possibilidade de aplicação simultânea a todos os indivíduos que compõe a amostra deste estudo; (b) por haver maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato e da impessoalidade; (c) pela possibilidade do pesquisado responder o questionário na hora que ele quiser e (d) pela celeridade e acessibilidade das respostas, pois os dados das respostas do questionário alimentam, automaticamente e em tempo real, uma planilha de respostas disponível na ferramenta digital do *Google Drive*.

Segundo Cervo e Bervian (2002), o questionário é o instrumento mais adequado para coletar dados numa pesquisa de natureza quantitativa, pois contém um conjunto de questões baseadas no problema da pesquisa, permitindo medir com precisão o que se busca na pesquisa.

O questionário foi constituído por uma série ordenada de perguntas e foi devidamente elaborado e formatado na plataforma digital do *Google Drive*, totalizando 40 questões. As questões foram estruturadas em categorias distintas: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Sendo 3 questões abertas, 13 questões fechadas e 24 questões de múltipla escolha.

35 O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na nuvem da empresa Google, onde é possível armazenar arquivos e acedê-los a qualquer momento e a partir de qualquer computador ou dispositivo compatível, desde que conectados à internet.

A escolha desses três tipos de questões em um único instrumento de coleta de dados ocorreu devido à facilidade de tabulação dos dados e pela possibilidade de realizar uma investigação mais profunda e precisa, conforme esclarecem as autoras Marconi e Lakatos (2010):

Perguntas abertas: Também chamadas de perguntas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas.

Perguntas fechadas ou dicotômicas: Também denominadas de limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe a resposta entre duas opções: sim e não. Embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas.

Perguntas de múltipla escolha: São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. Essa técnica é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas de múltipla escolha com respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação (Marconi e Lakatos, 2010:187-189).

As perguntas do questionário tinham como metas: (a) identificar o perfil dos alunos beneficiários (sexo, idade, estado civil, origem escolar, situação trabalhista, quantidade de filhos e etc.); (b) identificar o perfil da família do beneficiário (escolaridade e profissão dos pais, renda familiar, situação escolar dos pais, situação da moradia e etc.); (c) verificar como os alunos percebem e avaliam o recebimento das bolsas da Assistência Estudantil e, por fim, (d) quais impactos que o recebimento das bolsas causam nas vidas acadêmica e pessoal dos alunos beneficiários.

Portanto, o questionário foi a ferramenta mais adequada para responder as questões que motivaram o desenvolvimento deste trabalho. Segundo Oliveira (2007), o questionário é uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

3.4. PRÉ-TESTE

Em seguida, após a elaboração do questionário eletrônico, conforme recomendado por vários autores, tais como: Marconi e Lakatos (2010), Mattar (1999) e Goode e Hatt (1972), foi realizado um pré-teste para verificar se o questionário apresentava alguma inconsistência ou ambiguidade na sua interpretação e até mesmo para verificar a clareza e a lógica das questões, ou seja, se as questões poderiam ser facilmente entendidas e interpretadas pelos sujeitos.

Considerando que o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário eletrônico, com o pré-teste foi possível verificar também o *layout* e a disposição das questões. As questões foram dispostas em 5 blocos, com o intuito de não causar fadiga ou desinteresse do pesquisado na hora de respondê-las.

Conforme recomendado pelos supracitados autores, participaram dessa fase de pré-teste, uma pequena população, composta por cinco alunos voluntários, escolhidos no IFB *Campus* Samambaia. A escolha desses voluntários justifica-se pelo fato desses alunos possuírem características semelhantes com a população objeto de estudo deste trabalho, ou seja, eram alunos que já receberam, em algum momento da sua vida acadêmica, algum tipo de bolsa da assistência estudantil no IFB e, portanto, estariam aptos a responderem as questões destinadas a este público específico.

Após responderem ao questionário e, considerando, que os voluntários não relataram dificuldades em interpretar e responder as questões, não houve a necessidade de reformular ou retificar o questionário. O tempo que os voluntários levaram para responder o questionário variou entre 11 a 15 minutos. Portanto, partindo-se dessas informações, consideramos que a fase de pré-teste foi validada e concluída com êxito.

Após a etapa de pré-teste, o questionário eletrônico foi devidamente enviado, via *e-mail*, contendo o link de acesso: <https://goo.gl/forms/kH7L4jIF18NeXkFv2>, aos alunos que faziam parte da população. No texto do *e-mail*, foram enviadas as informações sobre a pesquisa e solicitada a participação dos alunos. Ressalta-se, que as respostas enviadas eram anônimas, ou seja, não é possível saber quais alunos responderam o questionário. Além disso, a participação na pesquisa era de caráter voluntário, por isso, nem todos os questionários enviados foram respondidos pelos alunos.

A aplicação do questionário foi realizada entre os meses de março a junho de 2017. Os dados das respostas dos questionários eram, automaticamente e em tempo real, à medida que os alunos respondiam, armazenados em uma planilha do programa *Microsoft Office Excel*, disponível

na ferramenta digital do *Google Drive*. Portanto, no fim da pesquisa essa planilha pôde ser analisada e interpretada por meio de estatística descritiva, envolvendo a elaboração de tabelas, gráficos e quadros.

3.5. SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS

Considerando que, no período de trinta dias a partir do envio dos *e-mails* contendo o *link* da pesquisa, houve um baixo retorno das respostas dos alunos, optou-se por realizar uma intervenção em todos os *campi* do IFB que participaram da pesquisa, com o intuito de motivar e sensibilizar os alunos sobre a importância da sua participação nesta pesquisa.

As estratégias utilizadas na intervenção foram as seguintes: (a) reenvio dos *e-mails*, contendo o *link* da pesquisa; (b) prorrogação do prazo para a coleta de dados e (c) abordagem direta, aleatoriamente, nos intervalos das aulas, com grupos de alunos na tentativa de incentivá-los na participação da pesquisa.

Tendo em vista, que posteriormente a ação de sensibilização houve um retorno significativo do número de respostas, consideramos que as estratégias de sensibilização obtiveram êxito.

3.6. POPULAÇÃO

No que concerne à amostra, não houve uma definição de percentual, buscou-se uma amostra mais representativa possível do todo. Portanto, a amostra deste estudo foi retirada da população, aleatoriamente, de alunos que se enquadravam no objeto desta pesquisa, ou seja, alunos com matrícula e frequência regular nos Cursos Técnicos, Tecnólogos e Superiores do IFB, no ano de 2016, e que receberam por, pelo menos, um semestre letivo, uma ou mais, bolsas ofertadas pela Política de Assistência Estudantil, totalizando uma população de 3.015³⁶ alunos bolsistas.

A necessidade de recebimento de benefício por, pelo menos, um semestre letivo se pautou na suposição de que, com este tempo de recebimento de auxílio, o estudante já poderia observar alguma mudança na sua vida acadêmica e pessoal.

Destaca-se que todos os alunos que faziam parte desta amostra e responderam ao

36 O número total de alunos bolsistas foi informado pelo IFB, através do e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão).

questionário, concordaram livremente e de forma voluntária em participar desta pesquisa.

Com o intuito de melhor visualizar a população deste trabalho, criamos a tabela abaixo, contendo o número de alunos dos *campi* participantes, no ano de 2016, e o número de bolsas e auxílios concedidos pela Assistência Estudantil dos *campi* do IFB.

Tabela 6. Número de estudantes e número de bolsas ofertadas por *Campus* do IFB, no ano de 2016.

Campus	Brasília	Ceilândia	Estrutural	Gama	Samambaia	São Sebastião	Taguatinga Centro	Taguatinga Norte
Total de Alunos*	2.242	1.091	730	1.557	1.602	1.240	3.155	1.586
Total de Bolsas**	436	153	60	361	422	260	183	366
Porcentagem de alunos Beneficiários	19,4%	14,0%	8,2%	23,1%	26,3%	20,9%	5,8%	23,0%

Fonte*: IFB em números, 2016.

Fonte**: Refere-se a quantidade de alunos que receberam bolsas e auxílios financeiros previstos na Política de Assistência Estudantil do IFB. As informações foram enviadas pelo IFB, via e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão).

Da população de 3.015 alunos bolsistas, a amostra desta pesquisa restringiu-se a 2.241 alunos, conforme tabela acima, tendo em vista, que conforme informado anteriormente, não foi possível a aplicação do questionário em dois *campi* do IFB.

A aplicação do questionário foi realizada entre os meses de março a junho de 2017. Nesse sentido, após diversos contatos de sensibilização para participação na pesquisa, obtivemos o percentual de resposta de aproximadamente 10% da nossa amostra, totalizando uma amostra final de 216 (duzentos e dezesseis) questionários válidos para a análise dos dados.

3.7. ANÁLISE DE DADOS

Após a etapa de coleta dos dados foi realizada uma compilação de todas as respostas dos alunos que responderam ao questionário, no intuito de organizar as respostas obtidas e vinculá-las ao aporte teórico da pesquisa, conforme esclarece as autoras Lüdke e André (2012):

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (Lüdke e André, 2012:48).

Considerando que esta pesquisa é de natureza de metodologia mista, ou seja, possui abordagens tanto de natureza qualitativa quanto de natureza quantitativa. Os dados qualitativos foram analisados pela leitura e interpretação das mensagens escritas, inferindo-se as ideias registradas. Já os dados quantitativos foram analisados com o uso de estatística descritiva, com uso de média, frequência, porcentagem e análises tabulares e gráficas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados desta pesquisa, na perspectiva de responder aos objetivos propostos e, ao longo do texto, serão apresentadas as análises dos dados do questionário que foi aplicado aos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília. Essas análises conterão as características individuais, familiares e socioeconômicas, através da quantificação de algumas variáveis, tais como: sexo, cor, idade, estado civil, quantidade de filhos, renda familiar e individual entre outras. No que se refere à percepção e avaliação da Política de Assistência Estudantil pelos alunos beneficiários, serão analisadas as percepções e avaliações acerca das possíveis relações entre o recebimento das bolsas e os impactos que ocorrem nas vidas pessoal e acadêmica dos beneficiários.

No total, 216 (duzentos e dezesseis) alunos beneficiários responderam ao questionário, constituindo-se uma boa amostra, pois foi possível obter dados dos estudantes dos cursos técnicos, tecnólogos e superiores matriculados nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em seções e sempre que possível serão utilizados gráficos, que permitem uma visualização e entendimento rápido sobre o que está sendo avaliado. Cada item sempre será acompanhado de comentários que busquem complementar as informações apresentadas.

Ressaltamos que este estudo restringiu-se a análise e percepção dos alunos beneficiários do ano de 2016, sendo assim, os dados coletados dizem respeito à situação dos alunos nesse período.

4.1. Caracterização do perfil dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil

4.1.1. Gênero

Da amostra que respondeu ao questionário observou-se que houve o predomínio de beneficiários do gênero feminino com 67,1%, em contraposição a 32,9% de beneficiários do gênero masculino (Figura 8).

Fato justificável, tendo em vista, que ao se analisar estatisticamente as informações do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), do ano de 2016, entre os alunos com matrícula e frequência regular no IFB, observou-se o predomínio de estudantes do gênero feminino, representando 59,1% do total de alunos no período.

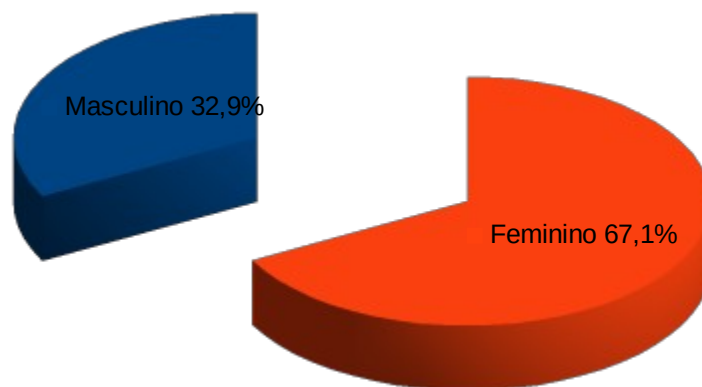


Figura 8. Gênero dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, 2016.

Devemos ressaltar que um importante fator a ser considerado a partir da observação e análise dos dados desta pesquisa quanto ao gênero, tanto dos alunos do IFB quanto dos alunos beneficiários da sua Política de Assistência Estudantil, é a confirmação da superação da premissa histórica da exclusão feminina dos processos educativos, principalmente, quando nos referimos às áreas tradicionalmente ocupadas pelo público masculino, como é o caso dos cursos técnicos.

Assim, de acordo com os dados do SGA, de todos os *campi* do IFB em que a pesquisa foi realizada, apenas o *Campus* Estrutural apresentou um perfil de gênero de aluno diferente dos demais *campi*, onde o gênero masculino com 58,9% prevaleceu sobre o gênero feminino com 41,1%. Esse fato pode ser justificado, pois no *Campus* Estrutural o curso técnico de maior relevância é o Curso de Manutenção Automotiva, área ainda predominantemente dominada pelo público masculino.

Neste sentido, constatamos que entre os alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, prevaleceu, sobretudo, a inclusão de pessoas do gênero feminino, conforme apontado na figura 8. Portanto, fica explícito a necessidade de realizar ações e/ou programas específicos de assistência estudantil que levem em consideração as particularidades das mulheres.

4.1.2. Faixa etária

A maior parte dos alunos da nossa amostra, o correspondente a 64,3%, concentra-se nos três coortes de idades mais jovens, ou seja, na faixa etária de 16 a 30 anos de idade. Os demais 35,7%, encontram-se distribuídos nas seguintes faixas etárias: 17,6% com idade entre 31 a 35 anos; 8,3% na faixa etária de 36 a 40 anos e, por fim, 9,7% com idade acima de 40 anos.

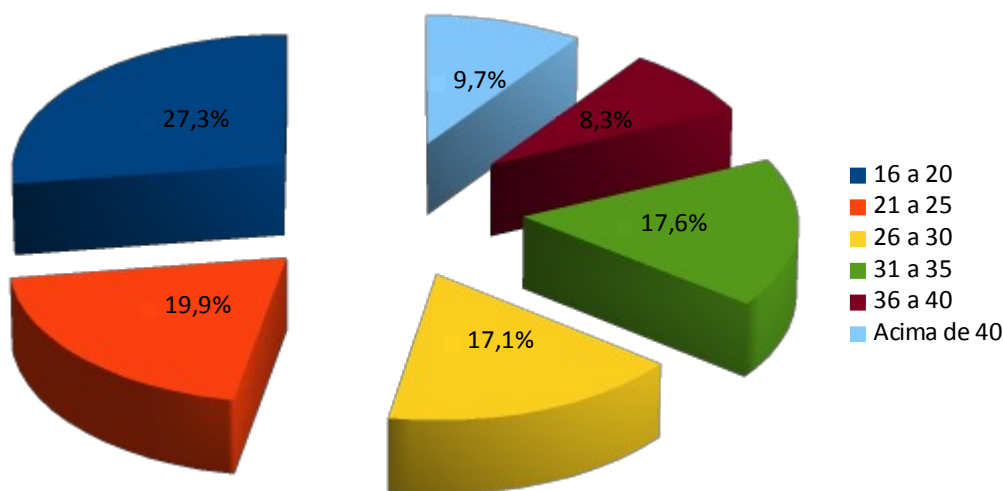


Figura 9. Faixa etária dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, 2016.

A partir desses dados, podemos afirmar que os alunos na faixa etária de 16 a 20 anos de idade, o correspondente a 27,3% da nossa amostra, em sua grande maioria, são estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), pois apresentam o perfil de idade característico desta modalidade de ensino. Já os estudantes pertencentes as demais faixas etárias, notadamente, são alunos de Cursos Técnicos, Tecnólogos e Superiores.

Nesse sentido, podemos inferir que apesar de haver o predomínio de beneficiários categorizados e classificados como jovens, a Política de Assistência Estudantil do IFB beneficia estudantes de todas as faixas etárias, proporcionando igualdade no acesso ao atendimento, sem qualquer discriminação. Desse modo, confirmando que o critério de seleção dos beneficiários da PAE é a situação de vulnerabilidade vivenciada pelo aluno, conforme estabelecido no PNAES.

4.1.3. Etnia

Neste quesito, vale ressaltar que os dados são apresentados a partir da autodeclaração dos alunos pesquisados. Assim, do total dos estudantes que fazem parte da amostra 56,5% se autodeclararam pardos; 23,6% se autodeclararam pretos; 16,2% responderam serem brancos, enquanto 2,3% disseram serem amarelos e apenas 1,4% responderam possuírem etnia indígena. Desse modo, os estudantes que se autodeclararam pardos e pretos, perfazendo um total de 80,1% predominam entre os beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB.

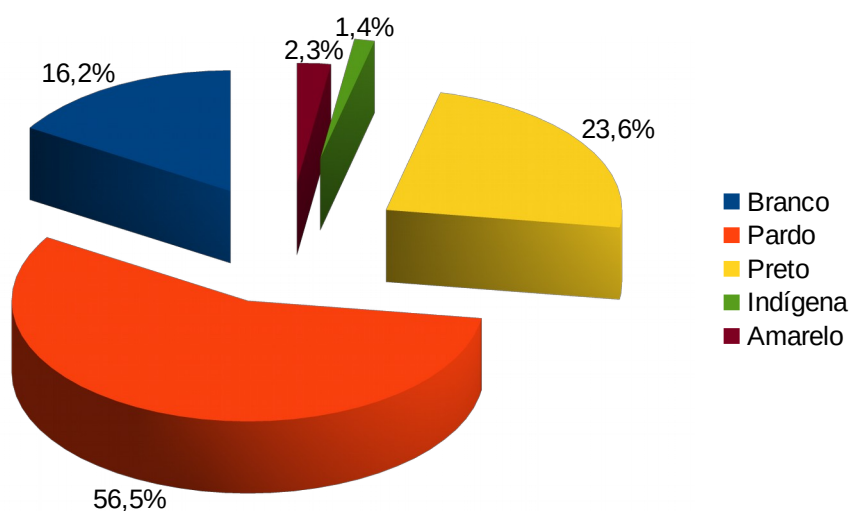


Figura 10. Etnia dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, 2016.

O fato de mais de 80% dos beneficiários da PAE se declararem pretos e pardos, está diretamente relacionado com a consolidação das políticas de ações afirmativas que ocorreram nos últimos anos no Brasil, como por exemplo: a chamada lei das cotas, que reserva 50% das vagas dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Entretanto, cabe ressaltar, que o baixo número de estudantes que se autodeclararam indígenas, apenas 1,4%, sinaliza que o acesso ao ensino técnico e/ou superior para essa população ainda é um grande desafio, apesar de estarem contemplados na lei das cotas.

4.1.4. Estado civil e quantidade de filhos

De acordo com os dados desta pesquisa, 71,8% dos alunos beneficiários são solteiros, enquanto 19,4% são casados; 4,2% afirmaram possuírem uma união estável e 4,6 % responderam serem divorciados.

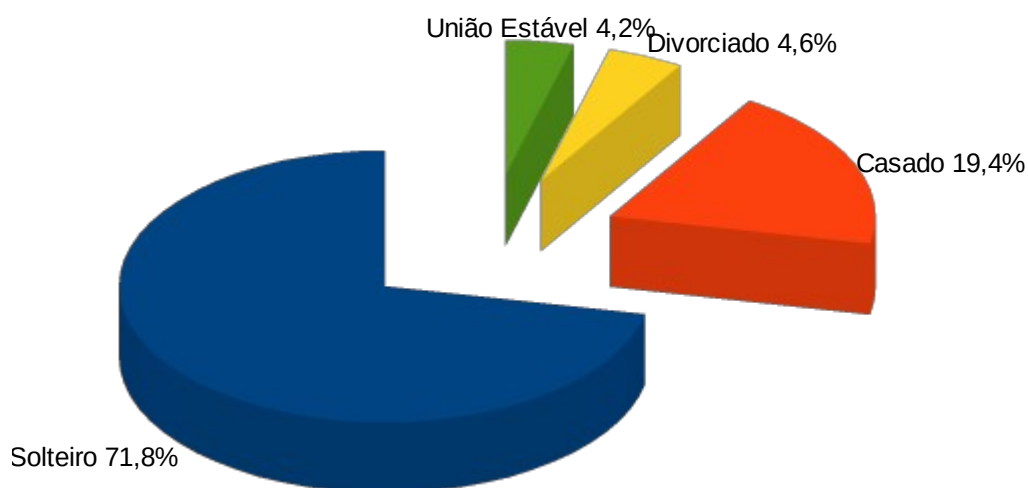


Figura 11. Estado civil dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, 2016.

Corroborando com os dados da faixa etária e com os dados do estado civil, 58,8% dos alunos pesquisados não possuem filhos, enquanto 41,2% possuem filhos. Assim, a pesquisa demonstra que o maior número de beneficiários da Política de Assistência Estudantil da nossa amostra está entre os estudantes solteiros e sem filhos.

Dos alunos pesquisados que possuem filhos, 41,1% responderam possuir somente 1 filho; 42,2% disseram ter 2 filhos; 13,3% afirmaram ter 3 filhos, enquanto 2,2% declararam ter 4 filhos e apenas 1,1% responderam ter mais de 4 filhos (Figura 12).

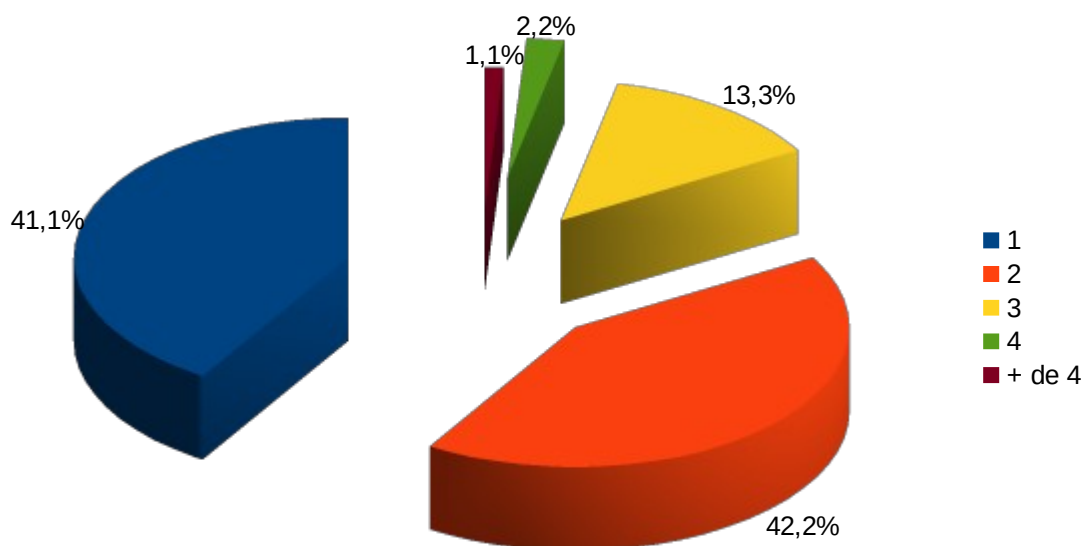


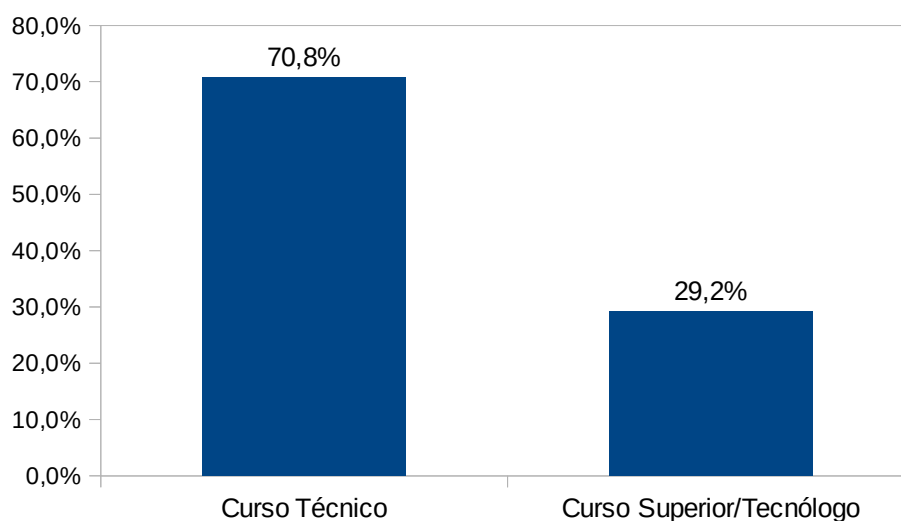
Figura 12. Quantidade de filhos por aluno beneficiário da Política de Assistência Estudantil.

Ressalta-se, que para alunos que possuem filhos ou são responsáveis legais por crianças e estão em situação de vulnerabilidade, a Política de Assistência Estudantil do IFB, em consonância com os eixos de atuação do PNAES, possui um auxílio específico para atender essas situações, denominado de Auxílio Criança. Trata-se de uma bolsa no valor mensal de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais) que tem por objetivo custear parte dos gastos com creche e/ou cuidador para crianças com idade de 0 a 12 anos e que os pais ou responsável não tenham com quem deixar seus filhos nos horários das aulas. Esse auxílio visa contribuir com a segurança e bem-estar da criança, assim como a permanência dos pais ou responsável na escola, visando a conclusão do curso.

4.1.5. Modalidade de ensino, *campus* de origem e turno de estudo

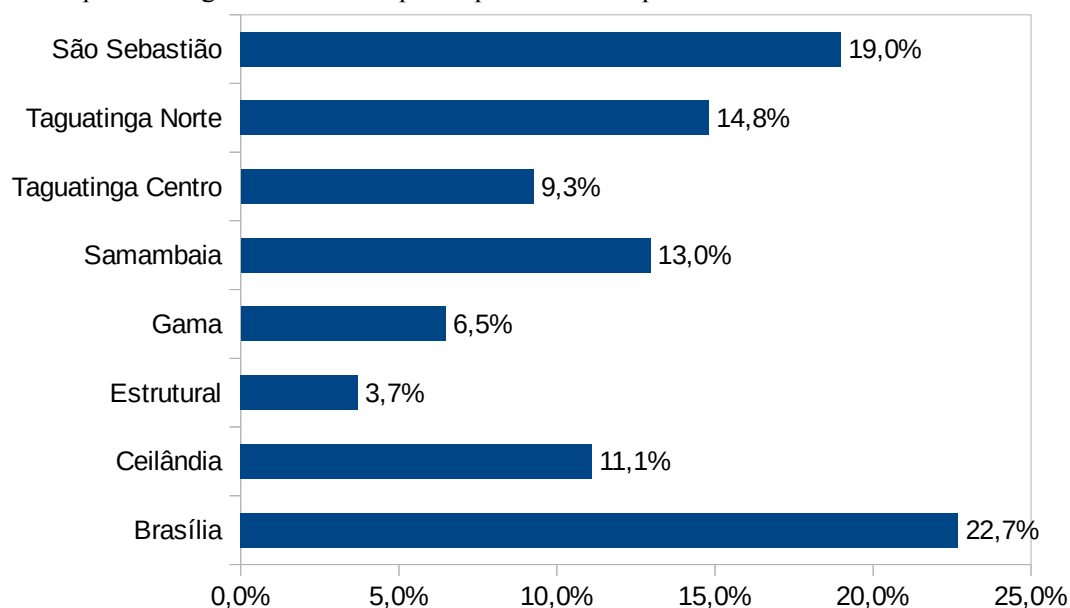
A pesquisa mostrou que do total de estudantes que responderam ao questionário 70,8%, são alunos de Cursos Técnicos, enquanto 29,2%, são alunos de Cursos Tecnólogos e Superiores:

Gráfico 7. Modalidade de ensino dos alunos beneficiários.



Apesar de o IFB possuir atualmente 10 (dez) *campi*, a pesquisa foi realizada em somente 8 (oito), tendo em vista, que houve hesitação por parte das Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social dos *campi* de Planaltina e Riacho Fundo em fornecer as informações necessárias para esta pesquisa. Portanto, os 216 indivíduos que fizeram parte da nossa amostra estão distribuídos percentualmente nos *campi* do IFB, conforme observa-se no gráfico abaixo:

Gráfico 8. *Campus de origem dos alunos que responderam ao questionário.*



Quanto ao turno em que os estudantes pesquisados estudam, a pesquisa demonstrou que a maioria dos alunos da nossa amostra, 45,8% estudam no turno noturno, enquanto 32,9% estudam no turno matutino e 21,3% são alunos do turno vespertino (Figura 13).

Os alunos que estudam no turno matutino, em sua grande maioria, são estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), tendo em vista, que essa modalidade de ensino somente é ofertada nesse turno, enquanto nos turnos vespertino e noturno, notadamente, encontram-se os alunos dos cursos Técnicos, Tecnólogos e Superiores.

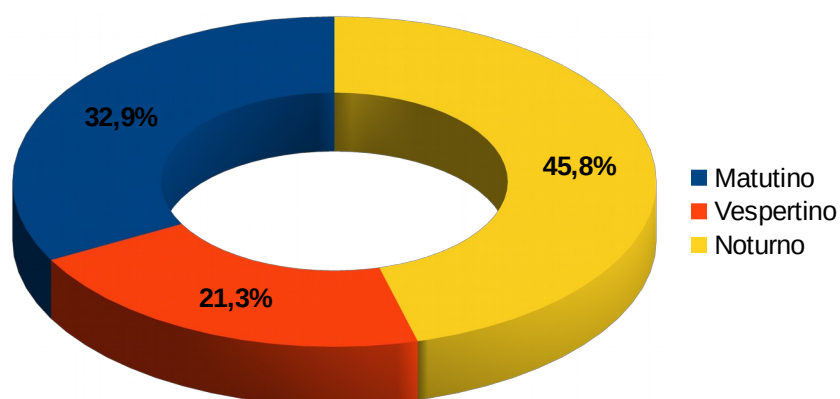
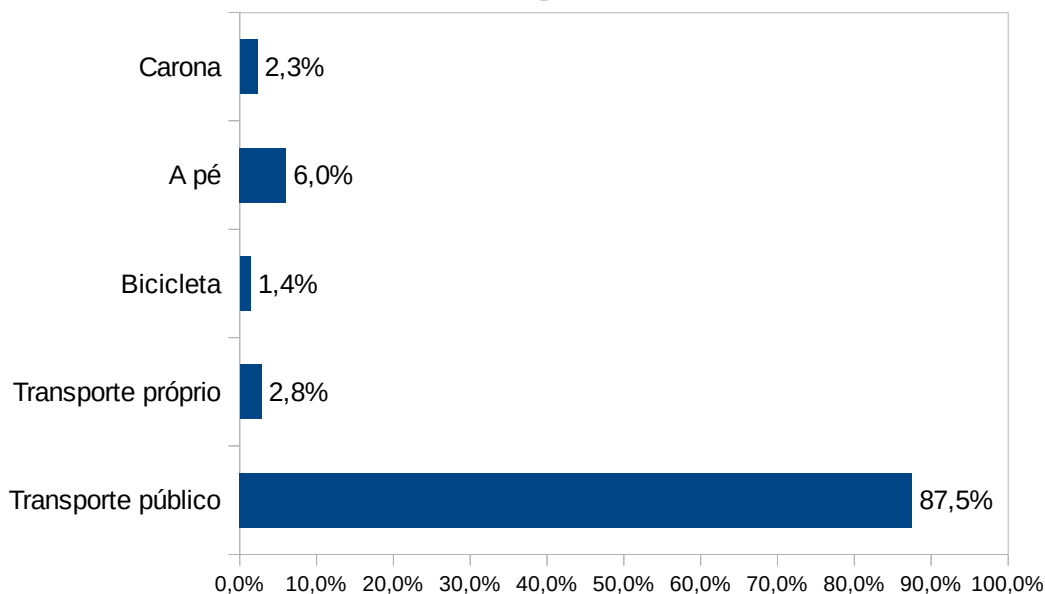


Figura 13. Turno de estudo dos alunos beneficiários.

4.1.6. Meios de locomoção

A variável “meios de locomoção” é um dos indicadores sociais da qualidade e das condições de vida dos indivíduos, nesse sentido, ao serem questionados sobre qual é o meio de locomoção habitualmente utilizado para chegarem aos *campi* do IFB, a maioria dos estudantes pesquisados, o equivalente a 87,5%, responderam que utilizam o transporte público; 6% disseram que se deslocam a pé; 2,8% afirmaram ir de veículo próprio; 2,3% responderam ir de carona e 1,4% disseram que utilizam habitualmente a bicicleta como forma de transporte para chegar ao IFB (Gráfico 9).

Gráfico 9. Meio de locomoção habitualmente utilizado pelos alunos beneficiários.



Os dados dessa questão estão em consonância com a pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2007), que constatou que a grande maioria dos alunos do ensino superior das IFES utilizam habitualmente o transporte público para chegarem às instituições de ensino.

Esse fato evidencia a necessidade de articulação com os órgãos responsáveis pelo transporte urbano, com o intuito de adequar e melhorar as condições de mobilidade e segurança dos alunos, principalmente, nos locais onde o acesso ao *campus* apresenta certo grau de dificuldade, como é o caso dos *campi* de Ceilândia, Planaltina e Taguatinga Norte.

4.1.7. Composição familiar e tipo de moradia

A pesquisa demonstrou que 68,5% dos estudantes da nossa amostra têm em sua composição familiar, ou seja, dividem a sua residência com 3 a 4 pessoas, incluindo o próprio estudante. Enquanto 22,2% disseram que compartilham a sua residência com 4 a 6 pessoas. Desse modo,

inference-se que a situação familiar dos estudantes beneficiários é composta por um pequeno número de membros, tendo em vista, que 5,1% disseram que moram sozinhos e somente 4,2% responderam que sua família é composta por mais de 6 pessoas (Figura 14). Portanto, esses dados estão coerentes com os dados do censo 2010 do IBGE, que apontou que há 3,34 pessoas morando no mesmo domicílio.

Foi possível observar também que, em alguns casos, a família do aluno beneficiário não é composta por uma formação familiar tradicional de pai, mãe e filhos, mas, sim, apresentam diversos arranjos familiares. Esses arranjos vão desde morar sozinho, morar somente com o cônjuge ou companheiro, somente com os pais, somente com os filhos, com parentes próximos (avós, irmãos, tios e primos), com amigos e até mesmo na casa onde prestam serviços, no caso concreto, como doméstica.

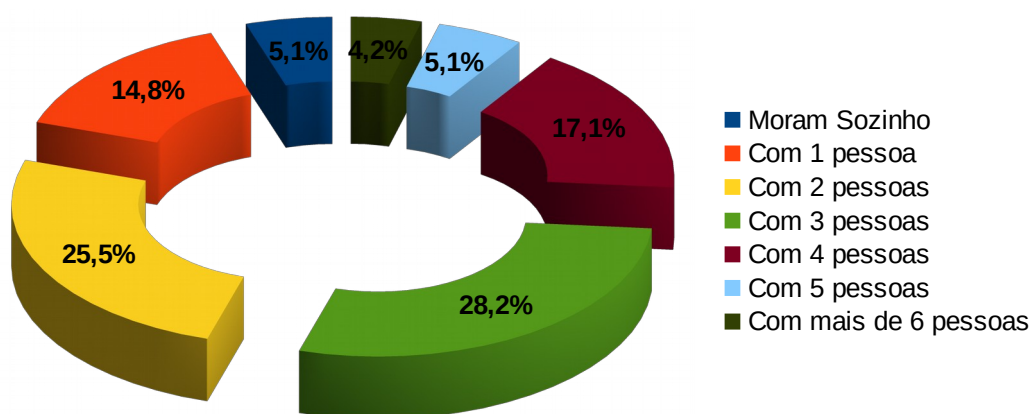


Figura 14. Composição familiar dos alunos beneficiários.

Quanto ao tipo de moradia 38,4% dos pesquisados responderam que moram em casa própria, enquanto 1,9% disseram morar em casa própria, porém financiada e 29,6% disseram morar de aluguel. Já 23,1% afirmaram que moram em um imóvel cedido por parentes e 6,9% responderam que a sua residência enquadra-se em outras situações, tais como: irregular, cessão de direito, em terra indígena e até mesmo que moram no mesmo local onde trabalham, conforme demonstra a figura 15.

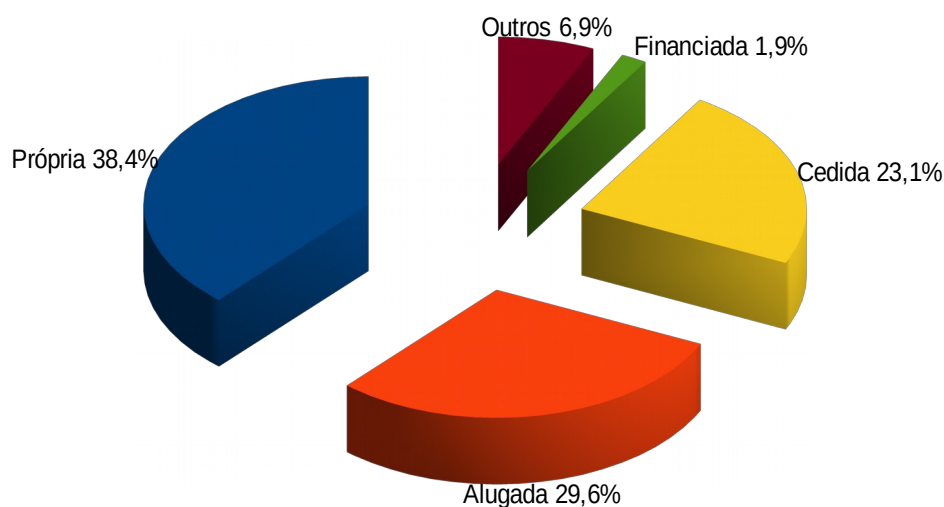


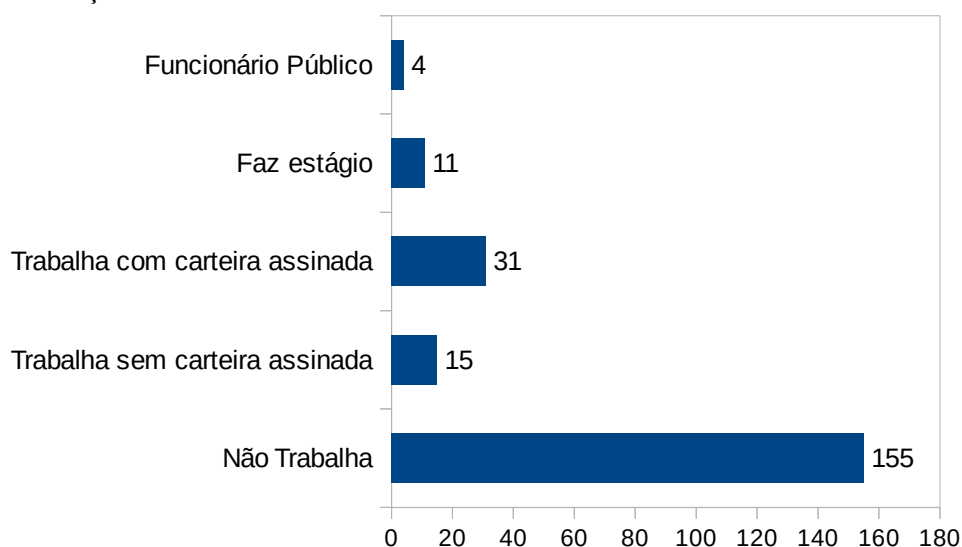
Figura 15. Tipo de moradia dos alunos beneficiários

4.1.8. Situação trabalhista, renda individual e renda familiar do aluno beneficiário

Em relação a situação trabalhista ou fonte de renda, do universo de 216 estudantes que responderam ao questionário, um total de 155 indivíduos, responderam que não trabalham, ou seja, a grande maioria dos indivíduos pesquisados dependem das suas famílias para o seu sustento e não têm nenhuma outra renda para auxiliar na manutenção dos estudos, a não ser o benefício mensal recebido pela(s) bolsa(s) da Assistência Estudantil. Com exceção dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), que ainda não fazem parte do mercado de trabalho e são totalmente dependentes da renda dos pais, a permanência e conclusão do curso dos alunos nessa situação muitas vezes não seria possível, se não fosse o benefício mensal recebido pela Política de Assistência Estudantil do IFB.

Por outro lado, 31 indivíduos, disseram que trabalham com carteira assinada, ou seja, possuem vínculo empregatício com uma empresa ou pessoa física de acordo com a legislação trabalhista vigente, enquanto 15 indivíduos, informaram que trabalham, porém sem carteira assinada, ou seja, são autônomos, não possuem vínculo empregatício com qualquer empresa. Entretanto, 4 estudantes responderam serem funcionários públicos, ou seja, possuem um vínculo empregatício com o governo, enquanto 11 estudantes informaram que estavam fazendo estágio.

Gráfico 10. Situação trabalhista dos alunos beneficiários.



De acordo com a análise dos dados da situação trabalhista dos alunos pesquisados, houve o predomínio de beneficiários que não trabalham, onde prevaleceu a faixa etária dos indivíduos de 16 a 20 anos de idade. Esse fato é plenamente justificável, pois esses indivíduos ainda não entraram no mercado de trabalho, em razão da idade. As únicas exceções dessa faixa etária são os alunos que fazem estágio. Cabe ressaltar, que entre os pesquisados que responderam que não trabalham, existiam indivíduos de todas as faixas etárias, o que sugere que esses indivíduos estão buscando capacitação e aumentando o seu nível de escolaridade para entrarem ou retornarem ao mercado de trabalho.

Analisando os dados dos alunos que responderam que trabalham, seja em trabalho formal com carteira assinada ou autônomos, não houve a predominância de uma faixa etária específica. Portanto, todas as faixas etárias pesquisadas tinham representantes empregados no mercado de trabalho, o que demonstra que esses indivíduos, na maioria dos casos, estão procurando capacitação e/ou aumento do nível de escolaridade para conseguirem um emprego melhor ou em alguns casos são indivíduos que já trabalham na área em que estão fazendo o curso e necessitam de capacitação específica para uma melhor colocação profissional.

Do total de estudantes pesquisados e que responderam que trabalham (Gráfico 10), 41% disseram que possuem uma renda mensal individual de até um salário-mínimo (R\$ 937,00); 54,1% afirmaram que recebem mensalmente o valor de até dois salários-mínimos (R\$ 1.874,00), enquanto 3,3% responderam que recebem de dois a três salários-mínimos (R\$ 2.811,00) e somente 1,6%, o equivalente a um único indivíduo, respondeu que possui renda mensal individual acima de quatro salários-mínimos, ou seja, acima de R\$ 3.748,00 (Figura 16).

Portanto, de acordo com a análise dos dados desta pesquisa, a maioria dos alunos pesquisados que trabalham, possuem uma renda média individual mensal menor que R\$ 1.000,00 (um mil reais).

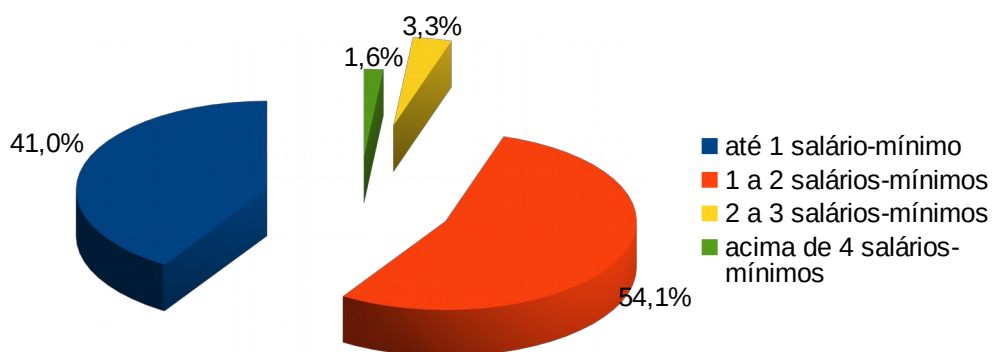


Figura 16. Renda mensal individual dos alunos beneficiários que trabalham.

Corroborando com os dados da situação trabalhista e da renda individual do estudante atendido pela Política de Assistência Estudantil do IFB, no que se refere a renda familiar total, ou seja, o somatório de todos os rendimentos recebidos mensalmente por todas as pessoas que compõem o arranjo familiar do aluno beneficiário, incluindo o próprio aluno, observa-se que 51,9% dos alunos beneficiários responderam que possuem renda familiar total de até um salário-mínimo (R\$ 937,00); 33,3% disseram ter renda familiar total de até dois salários-mínimos (R\$ 1.874,00); 9,3% responderam que possuem renda familiar de até três salários-mínimos, o equivalente a R\$ 2.811,00, enquanto 4,2% disseram que a sua renda familiar é de até quatro salários-mínimos, ou seja, o equivalente a R\$ 3.748,00 e, por fim, apenas 1,4% afirmaram que a renda familiar é acima de quatro salários-mínimos, ou seja, acima de R\$ 3.748,00. (Figura 17).

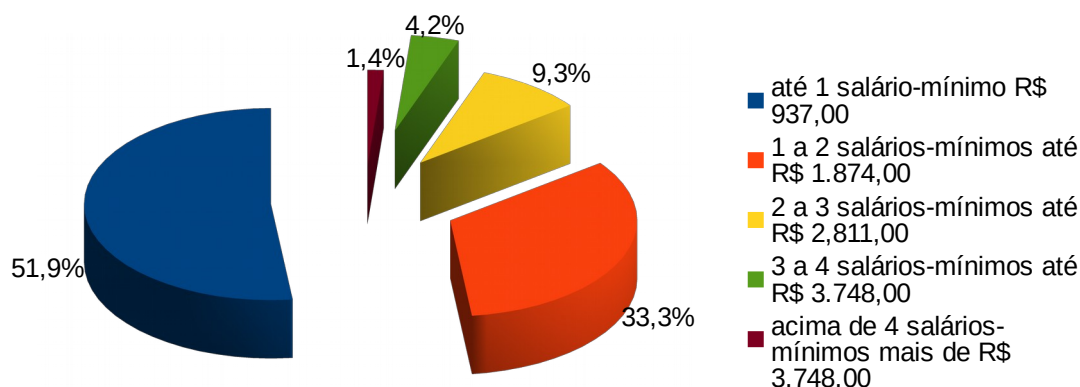


Figura 17. Renda familiar total dos alunos beneficiários.

Considerando-se a composição familiar dos alunos beneficiários (figura 14) e que em média as famílias dos alunos pesquisados são compostas por 3 a 4 membros, que são dependentes da mesma renda familiar, pode-se observar que eles possuem uma renda familiar *per capita* abaixo do valor determinado como critério de renda no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que é de até um salário-mínimo e meio *per capita*, ou seja, o equivalente, no ano de 2017, a R\$ 1.405,50 (um mil, quatrocentos e cinco reais e cinquenta centavos).

Desse modo, pode-se inferir que o processo de seleção dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB está em consonância com os critérios de renda definidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil.

4.1.9. Situação educacional dos alunos beneficiários

No que se refere à origem escolar dos alunos beneficiários, ou seja, onde eles cursaram o ensino médio, a grande maioria, 94% disseram que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, enquanto, apenas 3,2% responderam que cursaram todo o ensino médio em escolas privadas. Os demais 2,8% afirmaram que cursaram o ensino médio parcialmente na rede pública e na rede privada de ensino.

Esses dados mais uma vez confirmam que a Política de Assistência Estudantil do IFB e o

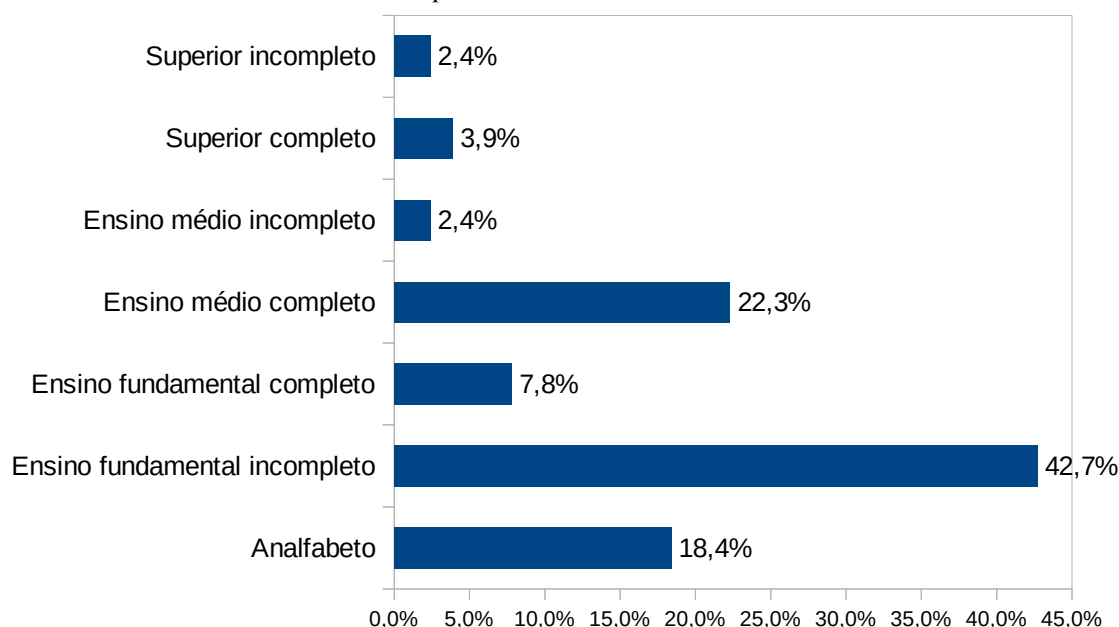
processo de seleção dos alunos beneficiários está em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo em vista, que o Art. 5º do PNAES, estabelece como público prioritário os estudantes oriundos da rede pública de educação ou com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Quando questionados de que forma cursaram o ensino médio, a maior parte dos alunos pesquisados, 83,8% responderam que cursaram tradicionalmente, de forma presencial, enquanto os demais 16,2% responderam que cursaram o ensino médio em modalidades distintas, tais como: Educação de Jovens e Adultos (13,8%), Supletivo (1,9%) e Educação à Distância (0,5%).

4.1.10. Grau de escolaridade dos pais dos alunos beneficiários

Apenas 3,9% dos pais dos alunos pesquisados possuem ensino superior completo, enquanto 2,4% dos pais não conseguiram concluir o ensino superior. Por outro lado, 68,9% dos pais dos alunos pesquisados são analfabetos ou possuem até o ensino fundamental completo. Portanto, os dados da pesquisa demonstram que os pais dos estudantes que são atendidos pela Política de Assistência Estudantil do IFB têm baixo grau de escolaridade, conforme aponta a gráfico abaixo.

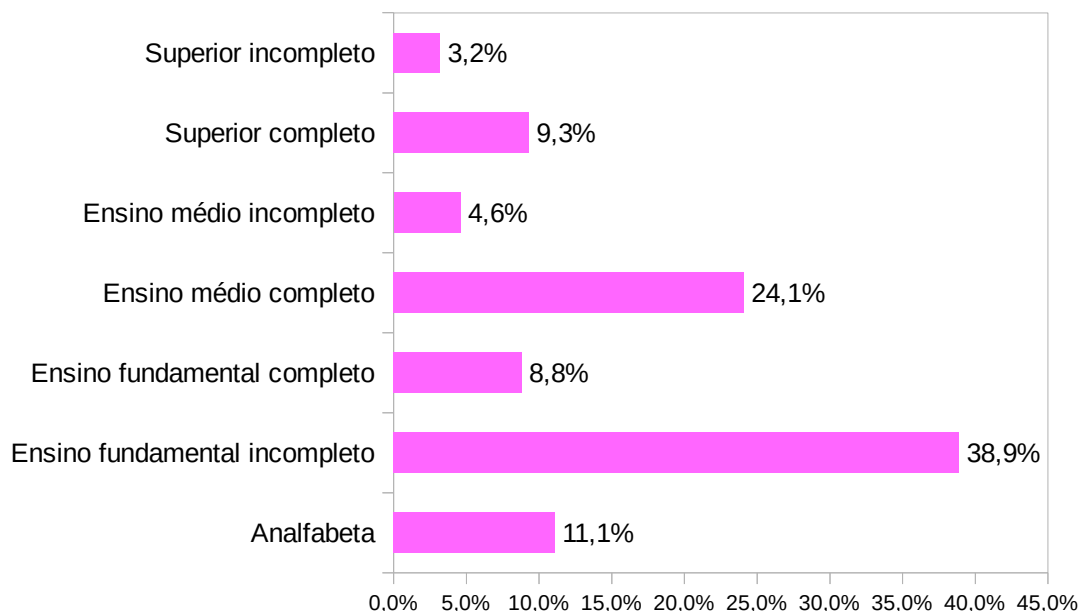
Gráfico 11. Grau de escolaridade dos pais dos alunos beneficiários.



4.1.11. Grau de escolaridade das mães dos alunos beneficiários

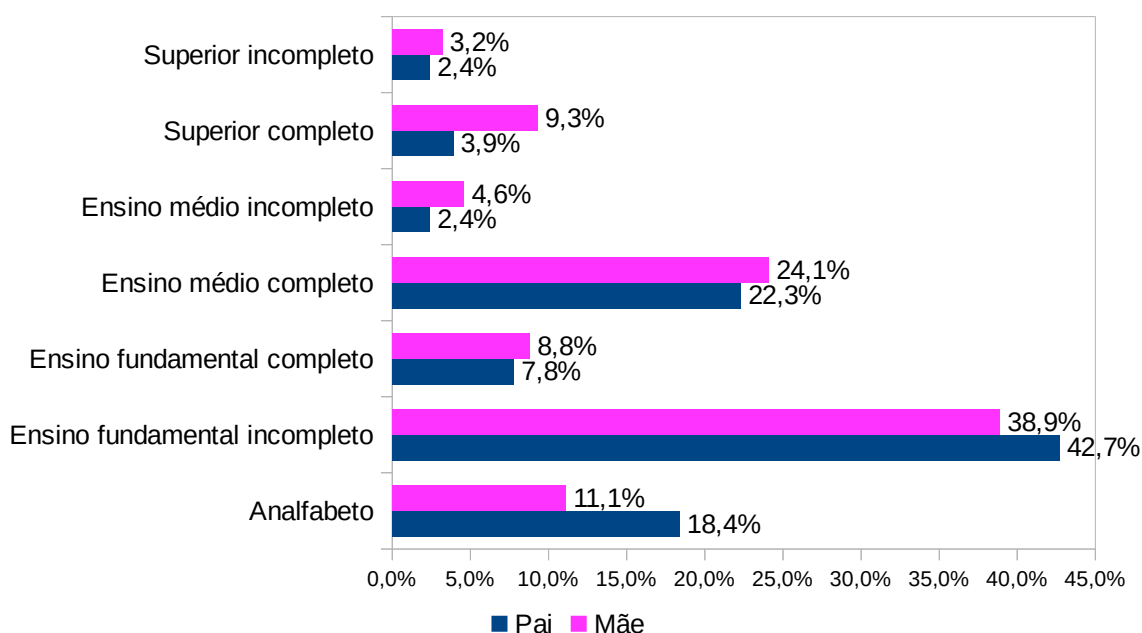
A mesma situação pode ser observada quando analisamos o grau de escolaridade das mães dos alunos beneficiários, onde apenas uma pequena parcela de 9,3% possui nível superior completo, enquanto a grande maioria 58,8% são analfabetas ou possuem até o ensino fundamental completo.

Gráfico 12. Grau de escolaridade das mães dos alunos beneficiários.



Apesar das mães possuírem uma leve vantagem em relação ao nível de escolaridade dos pais, quando o grau de escolaridade do pai e da mãe são comparados, verifica-se que não há diferenças significativas e, portanto, de modo geral, semelhantemente, ambos possuem baixo grau de escolaridade, conforme observa-se no gráfico abaixo:

Gráfico 13. Comparação entre os graus de escolaridades do pai e da mãe.



Apesar do grau de escolaridade dos pais não ser, por si só, um fator determinante para o sucesso escolar dos filhos, os dados desta pesquisa geram certa preocupação, pois de acordo com o IBGE (2014), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou-se que quanto menor o grau de escolaridade dos pais, mais cedo os filhos ingressam no mercado de trabalho e, conseqüentemente, param os estudos ou deixam a educação em segundo plano. Segundo o IBGE, esse fato pode ser explicado, pois a pesquisa apontou que os pais que possuem maior nível de escolaridade tendem a acompanhar e estimular as atividades escolares dos filhos.

Nesse sentido, a pesquisa do IBGE demonstrou também que o grau de escolaridade dos pais influencia na formação profissional e nos rendimentos salariais dos filhos. Nesta pesquisa ficou demonstrado que o rendimento salarial de pessoas com nível superior completo, cujas mães não tinham instrução, era menor do que as pessoas com mães com ensino superior completo. A mesma situação foi observada em relação ao grau de escolaridade dos pais.

Portanto, nesse sentido, constata-se que a Política de Assistência Estudantil exerce um papel fundamental para reverter essa triste constatação, verificada pelo IBGE, e reforça a necessidade de ampliar a quantidade de alunos beneficiários dessa política.

Ainda em relação à situação educacional dos alunos beneficiários, a pesquisa mostrou que 16,2% dos alunos pesquisados, já possuem alguma graduação de nível superior, sendo que, 13% deles se formaram em instituições particulares, enquanto 3,2% se formaram em instituições públicas de ensino. Entretanto, cabe ressaltar, que a maior parte dos indivíduos da nossa amostra, 83,8% ainda não tem nenhuma formação de nível superior, conforme apontado na figura 18.

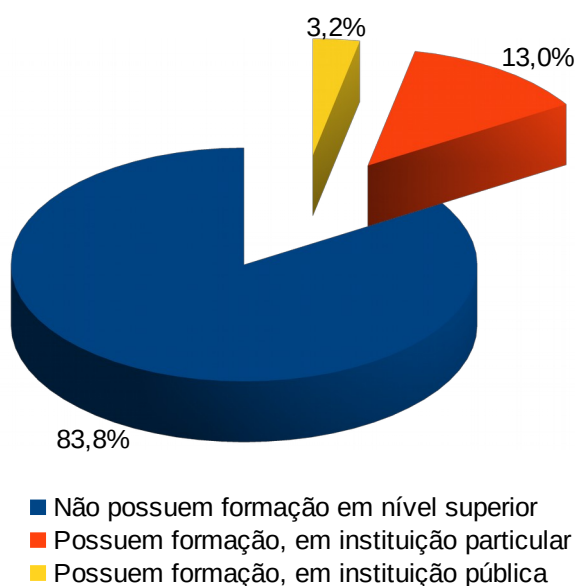


Figura 18. Beneficiários com formação de nível superior.

Os dados da pesquisa apontam que esse fato pode ser justificado, pois as pessoas que já possuem alguma graduação de nível superior e estão matriculadas no Instituto Federal de Brasília, estão em busca de capacitação específica, quando já trabalham na área em que estudam. Outras justificativas apontadas nos dados, diz que esses indivíduos estão em busca de uma nova formação por uma questão de realização pessoal ou, em alguns casos, há o interesse em mudar de carreira e trabalhar na área na qual estão estudando. Já para a grande maioria, que não possui formação de nível superior, as justificativas apontadas é que eles estão procurando aumentar o seu nível de escolaridade para ingressar no mercado de trabalho ou conseguirem uma melhor colocação ou até mesmo a recolocação no mercado de trabalho.

4.2. Percepção e avaliação dos alunos beneficiários

4.2.1. Percepção sobre a PAE e as atividades desenvolvidas pela Assistência Estudantil

Com relação à percepção dos alunos pesquisados sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília, foi questionado se eles conheciam essa política. A maior parte dos pesquisados, 72,2% responderam que conhecem muito bem ou razoavelmente e 25% disseram conhecer pouco, enquanto uma pequena minoria de 2,8%, apesar de serem beneficiários desta política, responderam que não a conhecem, conforme aponta a figura 19.

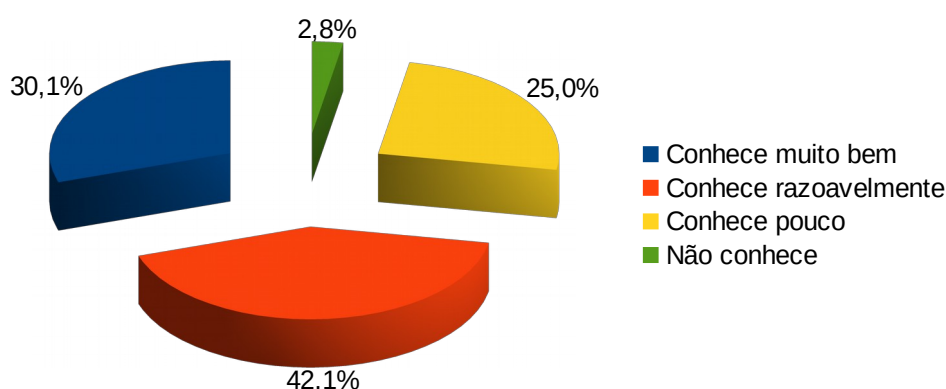


Figura 19. Conhecimento dos beneficiários sobre a Política de Assistência Estudantil.

Quando os alunos foram questionados se eles sabiam quais atividades são desenvolvidas pela Assistência Estudantil, 65,7% responderam que sabem, enquanto 34,3% disseram desconhecer.

Observa-se que alguns alunos, apesar de serem beneficiários de um ou mais programas ofertados pela PAE, responderam que não conhecem essa política do IFB, tampouco as ações desenvolvidas pela Assistência Estudantil do seu *campus*. Nesse sentido, infere-se que para alguns estudantes a Assistência Estudantil se resume ao repasse de auxílios financeiros, portanto, eles desconhecem as atribuições, as áreas de atuação e os demais serviços disponibilizados pela CDAE, tais como: apoio pedagógico e o atendimento psicológico.

Esse fato pode ser justificado, pois quando os pesquisados foram questionados sobre as estratégias de divulgação das ações da Assistência Estudantil (Figura 20), 27,8% classificaram as divulgações das ações da Assistência Estudantil como pouco satisfatória, insatisfatória ou muito insatisfatória.

Esses dados são extremamente preocupantes e demonstram que há a necessidade de se investir em divulgação e conscientização dos estudantes sobre as atribuições e a importância da CDAE para a vida acadêmica e pessoal dos alunos, principalmente, aqueles em situação de vulnerabilidade, onde as políticas de assistência estudantil são determinantes para a permanência e a conclusão do curso.

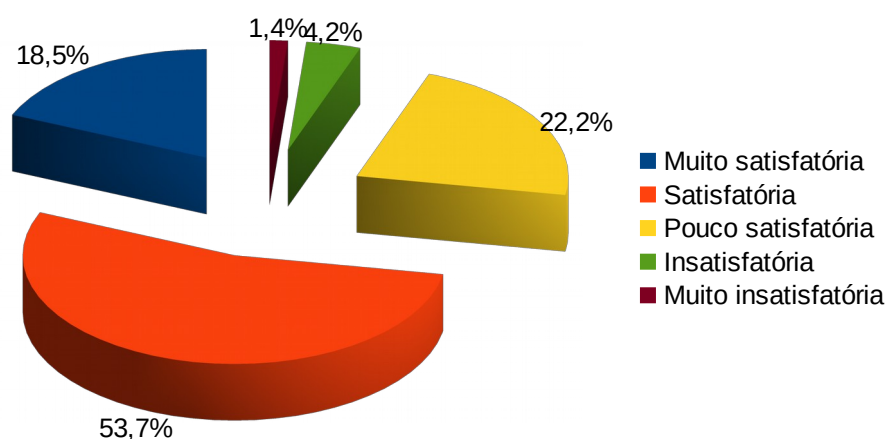


Figura 20. Como os beneficiários classificam a divulgação das ações da Assistência Estudantil.

4.2.2. Percepção sobre as bolsas

Quando foi questionado aos alunos se eles conheciam as bolsas que são ofertadas pela Política de Assistência Estudantil do IFB, a grande maioria 93,9% responderam que conheciam, todas as bolsas ou somente algumas, enquanto 6%, apesar de serem beneficiários da Política de Assistência Estudantil, disseram que não conheciam (Figura 21).

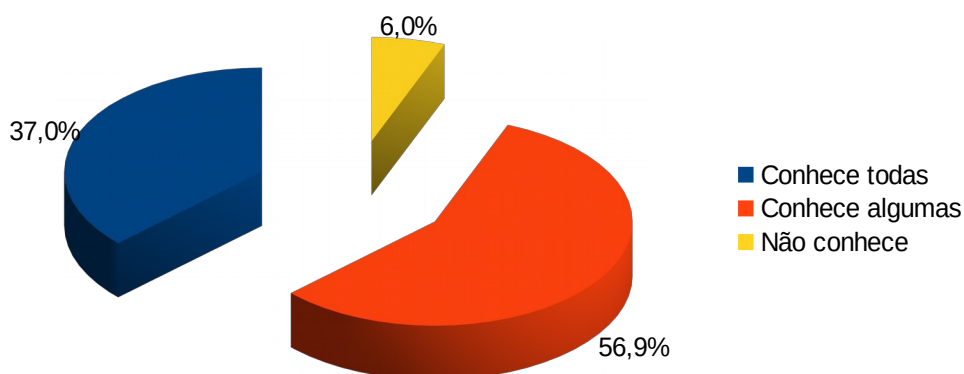


Figura 21. Percepção dos beneficiários sobre as bolsas.

Esses dados demonstram mais uma vez que parte dos próprios alunos bolsistas (6,0%) desconhecem as bolsas da Política de Assistência Estudantil do IFB, da qual são beneficiários. Nesse sentido, pode-se inferir que se eles não conhecem os programas (bolsas), certamente também desconhecem as ações (serviços), que são ofertadas pela Política de Assistência Estudantil, tais como: o atendimento social, pedagógico e psicológico.

Desse modo, os dados da pesquisa corroboram com a afirmação de que há necessidade de se investir no processo de divulgação tanto das ações da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social quanto da própria Política de Assistência Estudantil do IFB.

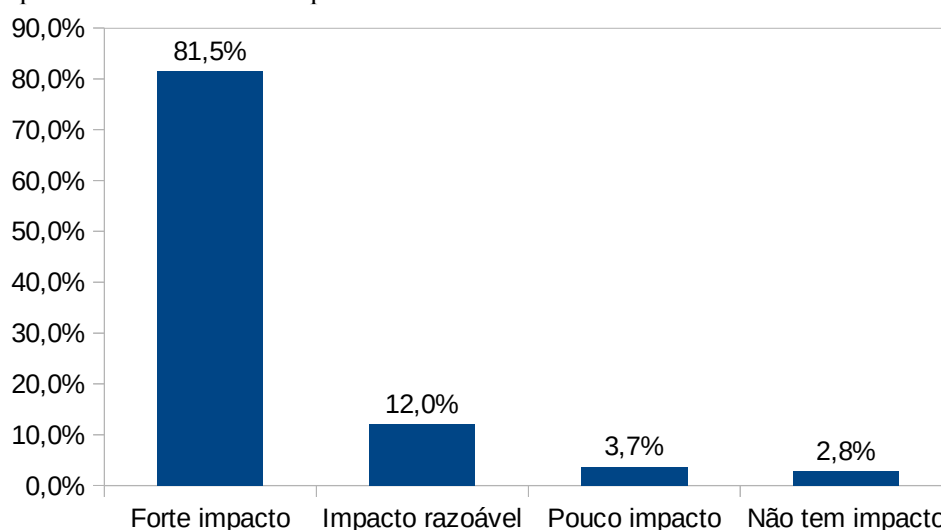
O fato dos próprios estudantes beneficiários desconhecerem as bolsas que são ofertadas pela Política de Assistência Estudantil, pode ser justificado pelo fato de que somente há divulgação das bolsas no período que antecede o processo seletivo de cada programa.

Portanto, os dados desta pesquisa demonstram que se faz necessário um amplo e permanente processo de divulgação tanto das ações quanto dos serviços que são disponibilizados pela Política de Assistência Estudantil. Ressalta-se, que a divulgação deve ocorrer de forma constante e periódica durante todo o semestre letivo e, não apenas, nos períodos que antecedem os processos de seleção dos alunos bolsistas.

4.2.3. Impactos das bolsas na vida pessoal na percepção dos alunos beneficiários

A análise da percepção dos alunos beneficiários quanto aos impactos que o recebimento da(s) bolsa(s) causa(m) na sua vida pessoal demonstra que para a grande maioria, 81,5% tem um forte impacto; 12% afirmaram que as bolsas causam um impacto razoável, enquanto 3,7% informaram que causam pouco impacto e apenas 2,8% responderam que as bolsas não causam impacto nas suas vidas pessoais, conforme observa-se no gráfico 14.

Gráfico 14. Impacto das bolsas na vida pessoal dos alunos beneficiários.



Em consonância com esta questão e a partir da análise do conteúdo das perguntas abertas, podemos constatar que o recebimento das bolsas exercem inúmeros impactos positivos na vida pessoal dos alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil.

Nesse sentido, além de todas as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos alunos pesquisados, ressalta-se que eles ainda vivenciam dificuldades no seu contexto familiar. Por isso, constatamos que os impactos positivos na vida pessoal, relatados pelos alunos beneficiários nas questões abertas, podem ser classificados em duas dimensões: pessoal (quando alcança somente o aluno beneficiário) e familiar (quando alcança as pessoas do convívio familiar do aluno beneficiário), conforme podemos observar no quadro comparativo abaixo:

Quadro 1. Dimensão dos impactos das bolsas na vida pessoal.

Dimensão Pessoal	Dimensão Familiar
1. Aumento da qualidade de vida; 2. Tranquilidade para estudar; 3. Empoderamento; 4. Sair com mais frequência; 5. Aumento da autoestima, o aluno sente-se valorizado e amparado pela Instituição; 6. Permanência no curso; 7. Poder comprar medicamentos; 8. Pagar despesas pessoais; 9. Condições emocionais: estímulo/motivação para continuar os estudos; 10. Poder se dedicar aos estudos, pois não precisam trabalhar; 11. Adquirir responsabilidade financeira para administrar o dinheiro da bolsa para atender as despesas do curso e da sua casa	1. Ajuda no orçamento familiar; 2. Ajuda no pagamento das despesas da casa (água, luz, gás, internet e etc.); 3. Comprar alimentos; 4. Relações familiares: apoio da família para continuar os estudos; 5. Menos gastos para manter o aluno estudando, gerando economia no orçamento familiar; 6. Aumento da qualidade de vida da família, em razão, do poder de compra.

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os impactos positivos citados pelos alunos pesquisados, destacam-se os impactos de dimensão pessoal, que ocorrem na vida social e no aumento da qualidade de vida dos beneficiários. Neste caso, os impactos se materializam com menos preocupação e mais tempo para estudar e se dedicar à família, conforme apontam os depoimentos a seguir:

“impactou na minha vida social, pois posso sair com mais frequência”
(Resposta nº 2, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

“traz mais tranquilidade e menos preocupação para que eu possa continuar os estudos”
(Resposta nº 7, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).

“tranquilidade, mas esse semestre eu não estou recebendo mais nenhum benefício e agora está bem difícil para eu continuar na escola”
(Resposta nº 18, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“melhor qualidade de vida e aumento do lazer”
(Resposta nº 21, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“me impactou em ter uma qualidade de vida melhor, pois não preciso fazer trabalhos extras para complementar a renda e tive mais tempo para me dedicar a minha filha”
(Resposta nº 73, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“eu fico menos preocupada com os gastos acadêmicos, como, por exemplo, tirar cópias e imprimir trabalhos”

(Resposta nº 96, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 31 a 35 anos)

“ajudou bastante, em alguns momentos em que preciso comprar ou pagar alguma coisa, é menos uma pendência pra se preocupar e facilita pra manter o foco nos estudos, até porque trabalho durante o dia todo e o pouco tempo que tenho pra tentar assimilar os estudos, me preocupar com outras pendências atrapalharia bastante”

(Resposta nº 125, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

Analisando-se os impactos citados em relação ao aumento da qualidade de vida, podemos constatar que a PAE também atua fortemente nessa interface. A definição do termo qualidade de vida, está diretamente ligada com a percepção das pessoas e relacionada com diversos fatores, tais como: físico, psicológico, ambientais, sociais entre outros. Portanto, mais uma vez, verificamos que a Política de Assistência Estudantil do IFB está alcançando os resultados que são esperados das políticas públicas, ou seja, melhorar a qualidade de vida do seu público-alvo.

Nesse sentido, segundo a percepção dos alunos beneficiários, um outro impacto positivo e que foi citado repetidas vezes, que ocorre em suas vidas pessoais, porém em dimensão familiar, refere-se a questão da complementação do orçamento familiar. Desse modo, causando um alívio nas despesas domésticas, pois ajuda no pagamento de algumas contas da casa e até mesmo a redução das despesas para manter o aluno estudando. Ainda em relação ao impacto de âmbito familiar, destaca-se que com a possibilidade de complementação do orçamento doméstico, a família do beneficiário passa a apoiar o seu prosseguimento nos estudos, conforme observa-se na transcrição de alguns relatos:

“ajuda bastante, porque também é uma renda a mais para poder ajudar com os custos em casa”

(Resposta nº 20, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“ajuda no pagamento das contas domésticas e nas contas da escola. A família passou a apoiar mais, pois consegui ajudar a família nas despesas, ter tranquilidade nas passagens e uma alimentação mais completa”

(Resposta nº 29, sexo masculino, curso superior, faixa etária de 16 a 20 anos)

“ajuda muito nas compras, pois na minha casa só uma pessoa trabalha e o dinheiro mal dá para as despesas da casa”

(Resposta nº 30, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“alívio financeiramente. Me ajudou bastante a pagar as contas”

(Resposta nº 40, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)

“reduziu os custos de me manter na instituição pro lado dos meus pais, já que minha mãe é a única que trabalha com carteira assinada e meu pai não tem renda. Meu irmão toma medicação controlada e temos que comprar” *(Resposta nº 43, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).*

“melhorou minha renda e quase não preciso mais retirar dinheiro da compra de remédios e das compras do mês para comprar materiais de estudo” *(Resposta nº 49, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 26 a 30 anos).*

“ajudou a diminuir os gastos que meu tio tem comigo para me manter estudando”

(Resposta nº 89, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)

“fico mais tranquila, pois como recebo pouco, a bolsa ajuda a pagar o aluguel, água, luz e despesas de comida”

(Resposta nº 99, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

Para alguns pesquisados os impactos positivos estão relacionados com a possibilidade de permanência e conclusão do curso, na perspectiva de crescimento pessoal e profissional, além da possibilidade de não trabalharem durante o curso e poder dedicar mais tempo para os estudos, conforme observa-se nos relatos:

“impacto enorme, pois o auxílio irá contribuir para a conclusão do curso e com o certificado poderei buscar outras oportunidades profissionais e continuar sendo inspiração para meus filhos”

(Resposta nº 74, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos).

“me considero em estado de miséria extrema, referindo a condição financeira, estou desempregado e o que tenho de mais valioso no momento é o foco de estudar e ter uma formação técnica almejando o ensino superior. A vida toda lutando pela sobrevivência, pela minha inclusão, pelo meu espaço e sempre com muita dificuldade, queria mesmo um trabalho digno, por competência e capacidade. As vezes me sinto incomodado em receber estas bolsas, mas neste momento, ela garante não só a minha existência, mais se estende também a minha família, afinal foi para isto que foi idealizada, para atender os necessitados”

(Resposta nº 75, sexo masculino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos).

“foi ótimo, pois como recebia a bolsa eu não tinha que trabalhar, sobrava mais tempo para os estudos”

(Resposta nº 105, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“me permitiu contribuir tanto financeiramente como intelectualmente em minha casa, pois, não precisei abandonar o curso para ter que trabalhar e o que eu já aprendi contribuirá para meu crescimento profissional e pessoal” *(Resposta nº 111, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos).*

Embora as necessidades dos alunos estejam além do alcance das bolsas, os relatos dos alunos pesquisados apontam que, acima de tudo, as bolsas são extremamente importantes até mesmo para pequenas necessidades básicas, como por exemplo: a compra de medicamentos, conforme a transcrição dos relatos a seguir:

“além de ajudar nos estudos, me ajuda a comprar três remédios que tenho que tomar por causa do meu tratamento, enfim, a bolsa me ajuda bastante” *(Resposta nº 67, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos).*

“eu nunca tive um pai pra me dar as coisas e minha tia já me dá um teto e comida, não posso pedir mais nada pra ela, até por que, ela tem duas filhas, então eu fico com vergonha até de dizer que estou doente e ela ter que comprar remédio pra mim. É um pouco complicado e a bolsa ajuda até mesmo nessa necessidade básica de comprar remédio”
(Resposta nº 108, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos).

Entre os relatos dos beneficiários, destacam-se também os impactos positivos de ordem psicológica, na forma de incentivo, aumento da autoestima, motivação, amparo, empoderamento e igualdade de condições:

“trouxe dignidade e me deu condições de suprir algumas contas básicas”
(Resposta nº 79, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 36 a 40 anos)

“força, determinação e empoderamento”
(Resposta nº 80, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

“aumento da autoestima e estímulo”
(Resposta nº 94, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

“é um incentivo para nosso estudo e me sinto honrada de ver que alguém entende o que estou passando no momento”
(Resposta nº 119, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos).

“me motivou a estudar mais para buscar conhecimento”
(Resposta nº 128, sexo masculino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos)

“vejo um grande impacto nessa minha caminhada, me auxilia a acreditar em meus ideais de forma digna. Eu me sinto na obrigação de devolver isso a sociedade, tanto que sempre estou envolvida com projetos sociais”
(Resposta nº 137, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 26 a 30 anos)

“ao passar a receber a bolsa fui ajudada a não me sentir desfavorecida com relação aos meus colegas”
(Resposta nº 183, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos)

Ainda de acordo com os relatos dos alunos pesquisados, também foi observado que as bolsas além de impactarem positivamente em diversas áreas da vida pessoal, elas exercem um papel

decisivo para a permanência do aluno no curso:

“ajudou muito e não me deixou desistir do curso”

(Resposta nº 46, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos)

“impacto muito grande, pois com esse auxílio pude permanecer no curso em um momento que estava passando uma necessidade financeira”

(Resposta nº 87, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“forte impacto, pois me propicia a dar continuidade no meu curso”

(Resposta nº 169, sexo masculino, curso superior, faixa etária acima de 40 anos)

“é fundamental para minha permanência no curso, devido eu está desempregado”

(Resposta nº 185, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos)

“É importante porque recebendo as bolsas não tenho a preocupação de ter que tomar a decisão de sair ou não do curso, pois já não sou tão jovem e quero muito concluir este curso, pois será uma etapa vencida para poder vencer outras etapas”

(Resposta nº 189, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 36 a 40 anos).

“é uma ajuda para não desistir do curso”

(Resposta nº 209, sexo masculino, curso superior, faixa etária de 26 a 30 anos)

Esses relatos somados aos dados da pesquisa evidenciam que o recebimento das bolsas exercem diversos impactos positivos na vida pessoal dos alunos beneficiários e, não apenas, impactos na vida acadêmica como prevenir a evasão e a retenção escolar e a melhora do desempenho acadêmico.

Outro impacto positivo que foi citado várias vezes pelos alunos pesquisados, diz respeito à questão alimentar. De acordo com os relatos, podemos constatar que o auxílio financeiro recebido, apesar de ser destinado somente ao aluno beneficiário, causa impactos em dimensão familiar e exerce um papel determinante na compra de alimentos para o sustento da família do aluno bolsista, conforme transcrição de algumas declarações:

“comprei até alimentos para mim e minha família. É uma complementação da renda que eu ganho e em minha casa somos 6 pessoas e os gastos são muitos”

(Resposta nº 26, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 31 a 35 anos).

“a bolsa me ajuda a ajudar minha mãe para não passarmos necessidade”

(Resposta nº 86, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).

“ajuda a complementar na compra de alimentos que minha família não tinha condições de comprar”

(Resposta nº 104, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).

“como não tenho renda, a bolsa ajuda na compra de mantimentos necessários para minha casa”

(Resposta nº 106, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).

“impacto, com certeza, extremamente forte, pois poder me alimentar melhor depois da aula, poder comprar uma marmita e em seguida ir para outro curso bem alimentada é maravilhoso”

(Resposta nº 124, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos).

“como estou desempregada e tenho um filho, a pensão dele só dá para algumas despesas como: água, luz e gás e a alimentação fica sempre básica. Com o recebimento da bolsa complemento a nossa alimentação, aí eu posso levar marmita pro *campus* e fico estudando nos horários contrários as aulas”

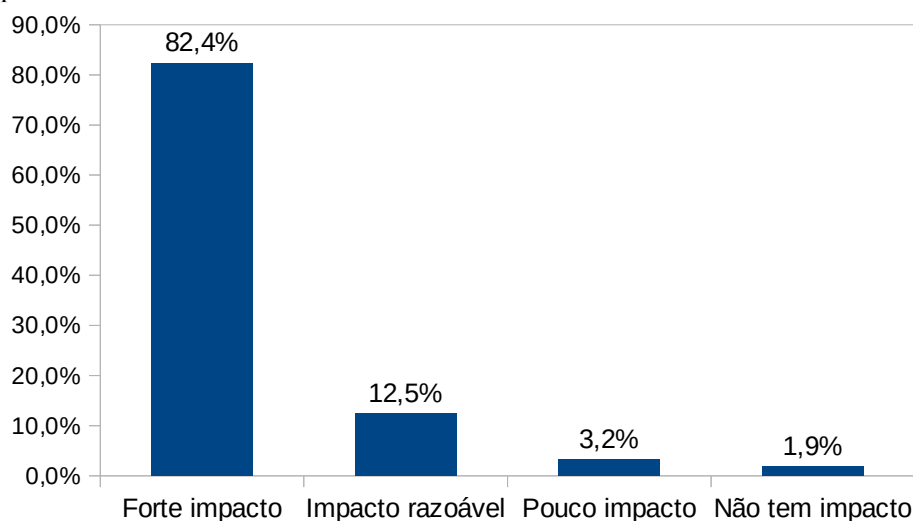
(Resposta nº 216, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

Portanto, segundo os alunos pesquisados, os resultados obtidos nesta pesquisa confirmam a importância da Política de Assistência Estudantil e as interferências positivas que ocorrem na vida pessoal dos alunos beneficiários. Essa questão evidenciou também a necessidade de se manter e até mesmo de se ampliar os programas desta política, principalmente, os que se destinam a apoiar a alimentação dos alunos em situação de vulnerabilidade, como forma de garantir a permanência desses na instituição e também contribuir para a melhora do seu desempenho acadêmico.

4.2.4. Impactos das bolsas na vida acadêmica na percepção dos alunos beneficiários

Em relação à percepção dos alunos pesquisados quanto aos impactos que o recebimento da(s) bolsa(s) causa(m) na sua vida acadêmica, 82,4%, responderam que causam um forte impacto; 12,5% afirmaram que as bolsas causam um impacto razoável, enquanto 3,2% responderam que as bolsas causam pouco impacto e apenas 1,9% informaram que as bolsas não causam nenhum impacto nas suas vidas acadêmicas.

Gráfico 15. Impacto das bolsas na vida acadêmica dos alunos beneficiários.



Portanto, constata-se que, semelhantemente, assim como ocorre na vida pessoal, as bolsas também causam diversos impactos positivos na vida acadêmica dos alunos pesquisados. Entre os impactos relatados destacam-se a possibilidade de comprar livros, materiais para as aulas e para a realização de trabalhos acadêmicos, demonstrando que os alunos possuem responsabilidade no uso do dinheiro que lhes é transferido, conforme relatos dos estudantes:

“ajudou muito, pois posso comprar livros sem ter que pedir para meus pais. Como eles não podiam me dar, eu não lia muito”

(Resposta nº 6, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“ajuda a comprar material escolar, tirar xerox e imprimir trabalhos”

(Resposta nº 10, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“muito importante, como estou desempregada a bolsa me ajuda a manter os custos de materiais e não prejudica os estudos”

(Resposta nº 20, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“com ela pude permanecer mais tempo no *campus*, me ajudou na compra de materiais e outras coisas necessárias para o curso”

(Resposta nº 32, sexo masculino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)

“possibilitou aquisições de livros para melhorar minhas notas”

(Resposta nº 216, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

Diante dos relatos dos alunos pesquisados verifica-se que a bolsa além de possibilitar a compra de livros e materiais de estudo, também oportuniza que os estudantes se alimentem enquanto estão no período das aulas:

“na minha vida acadêmica ajuda bastante na alimentação, na compra de materiais e outras coisas necessárias para o curso”

(Resposta nº 5, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos).

“ajuda na compra de materiais e na hora do lanche”

(Resposta nº 14, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“me ajuda bastante nos estudos, em poder imprimir os textos que o professor fala para estudarmos e até mesmo na minha alimentação aqui no *campus*”

(Resposta nº 67, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)

“bem forte, pois ajuda sempre a me manter nos estudos, a comprar lanches ou almoço e materiais que preciso para as aulas”

(Resposta nº 76, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“para mim é importantíssimo, pois não tenho nenhuma renda a não ser a renda do meu esposo. A bolsa me ajuda na alimentação, pois muitas vezes tenho que ficar o dia todo na instituição fazendo trabalhos ou pesquisas”

(Resposta nº 114, sexo feminino, curso superior, faixa etária acima de 40 anos)

Outros impactos extremamente importantes que ocorrem na vida acadêmica e que foram relatados pelos pesquisados, diz respeito a melhora das notas e da frequência escolar. Esse impacto, no aumento da frequência, é previsto e está diretamente relacionado ao recebimento das bolsas, tendo em vista, que como condição básica para o seu recebimento o aluno beneficiário deve ter frequência de, no mínimo, 75% nas atividades acadêmicas.

Já no que se refere a melhora das notas, não há a exigência de nenhuma contrapartida neste sentido aos alunos beneficiários da PAE. Entretanto, pode existir alguma relação entre o recebimento da(s) bolsa(s) e a melhora do desempenho acadêmico do aluno beneficiário, tendo em vista, que o recebimento da(s) bolsa(s), conforme demonstrado anteriormente, nos relatos dos alunos, causam impactos positivos nas condições emocionais, tais como: tranquilidade, motivação e incentivo para estudar e, dessa forma, conseqüentemente, pode haver a melhora do desempenho acadêmico. Outro fator que pode ter relação com a melhora do desempenho acadêmico é o fato de alguns alunos beneficiários não precisarem trabalhar durante o curso e, dessa forma, conseqüentemente, possuem mais tempo para se dedicarem aos estudos:

“maior rendimento nas matérias e frequência nas aulas”

(Resposta nº 25, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 26 a 30 anos)

“a presença e as notas melhoraram, o ânimo para ir as aulas melhorou, o foco nas matérias também, a tranquilidade em ter as passagens e a alimentação no *campus*”

(Resposta nº 29, sexo masculino, curso superior, faixa etária de 16 a 20 anos)

“melhores notas e motivação para estudar”

(Resposta nº 51, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 36 a 40 anos)

“diretamente na frequência, já que não teria como está presente em todas as aulas se não tivesse como pagar alguém que cuidasse de minha filha. A bolsa é a forma de arcar com as despesas de cuidadora para minha filha, enquanto estou em aula”

(Resposta nº 58, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 31 a 35 anos)

“de motivação para estudar mais e querer lutar pelos meus objetivos”

(Resposta nº 66, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 26 a 30 anos)

“a bolsa me permitiu estudar sem ao mesmo tempo trabalhar”

(Resposta nº 112, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

“estou conseguindo terminar pela primeira vez o módulo que iniciei, é um incentivo a mais para não desistir, o impacto foi muito grande, visto que com o auxílio permanência, eu consegui no semestre passado chegar até o IFB sem faltar aula (...). Afirmo que de fato teve uma importância e

ainda tem, muito grande, na minha vida acadêmica. Espero que esse semestre eu seja contemplada novamente”

(Resposta nº 124, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

Outro impacto positivo extremamente relevante citado pelos alunos pesquisados é a inclusão social e a igualdade de condições e oportunidades com os demais alunos. Isso, mais uma vez, demonstra que a Política de Assistência Estudantil do IFB está alcançando os objetivos propostos pelo PNAES, conforme observa-se na transcrição de alguns relatos:

“inclusão social e motivação em investir mais nos estudos”

(Resposta nº 115, sexo masculino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos)

“os recebimentos das bolsas são importantes porque me coloca em situação de igualdade com os colegas para ter um bom rendimento acadêmico”

(Resposta nº 189, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 36 a 40 anos)

“Consigo equiparar-me aos demais alunos da minha turma”

(Resposta nº 197, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

De acordo com a percepção dos alunos pesquisados, assim como ocorre na vida pessoal, percebe-se que as bolsas da Política de Assistência Estudantil também se configuram como um suporte imprescindível para a permanência dos estudantes beneficiários, sem as quais muitos não prosseguiriam os estudos, conforme podemos observar nos relatos:

“um impacto grande. Me ajudou a permanecer no curso. Se eu não tivesse conseguido o auxílio semestre passado, eu, com certeza, teria trancado o curso. Pois, estava totalmente sem renda, por um período de tempo. *(Resposta nº 48, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)*

“é uma renda para seguir meus estudos. Me auxiliou bastante para não trancar o curso”

(Resposta nº 134, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

“me motivou na minha permanência e a continuar firme no propósito de finalizar o curso”

(Resposta nº 139, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos)

“não trabalho e a bolsa não me deixa desistir do curso”

(Resposta nº 149, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

Analisando-se a percepção dos alunos pesquisados é notável e expressivo o percentual de alunos que afirmam que as bolsas causam impactos positivos nas suas vidas pessoal e acadêmica.

Entretanto, o fato de uma pequena parcela dos alunos pesquisados (2,8%) e (1,9%), (Gráficos 14 e 15), que responderam que as bolsas não causam impactos nas suas vidas pessoal e acadêmica, respectivamente, pode ser explicado pelo fato de que quando foram questionados se concordam com os atuais valores das bolsas, 89,8% responderam que concordam, enquanto 10,2% disseram que não concordam.

Analisando-se ainda, o conteúdo de algumas respostas abertas dos beneficiários que discordam dos valores das bolsas, podemos inferir que esses alunos consideram que o valor da bolsa é baixo, portanto, não sendo suficiente para atender suas despesas acadêmicas e, por isso, esses beneficiários não percebem impactos positivos significativos em suas vidas pessoal e acadêmica, conforme observa-se na transcrição dos relatos:

“na minha vida pessoal não causa impacto, pois moro longe e no Goiás e uso 4 ônibus por dia e o dinheiro só dá pra passagem”
(Resposta nº 61, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 16 a 20 anos)

“não causa nenhum impacto, o valor é baixo.
(Resposta nº 201, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“pouco impacto, o valor da bolsa é pouco”
(Resposta nº 78, sexo masculino, curso técnico, faixa etária de 16 a 20 anos)

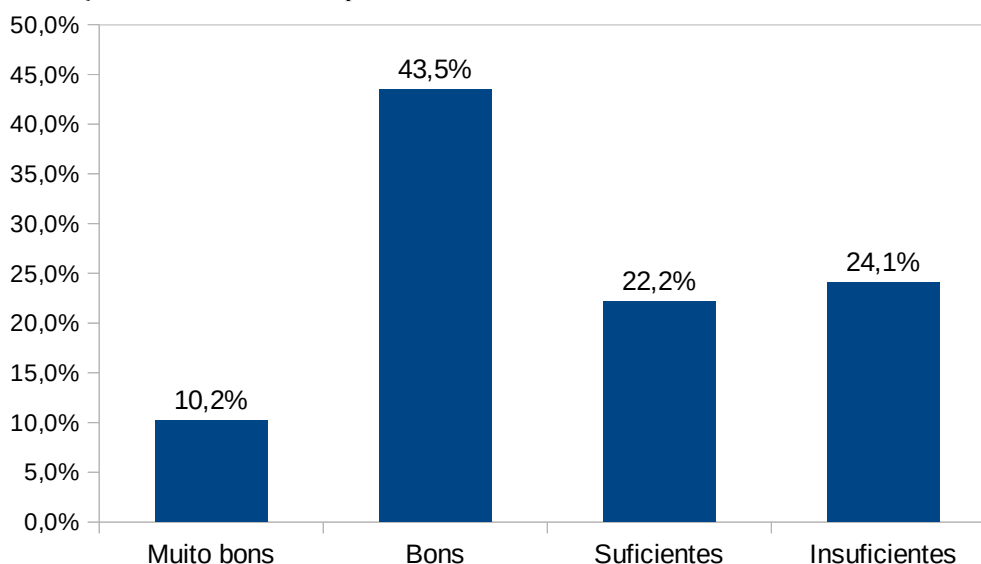
Os relatos dos alunos pesquisados comprovam, que os impactos positivos que as bolsas provocam na vida acadêmica e pessoal são muitos, tais como: o aumento da autoestima, a inclusão social, a melhora do desempenho acadêmico, poder comprar materiais didáticos, a elevação da frequência escolar, a possibilidade de fazer pagamentos de contas domésticas, a permanência no curso entre outros. Mas, cabe ressaltar, que os impactos positivos das bolsas vão além das possibilidades de ordem financeira e alcançam, principalmente, o estado psicológico dos alunos, pois sabe-se que o estado emocional pode interferir no desempenho acadêmico do estudante.

Um estudante preocupado por não ter como conseguir suprir suas necessidades acadêmicas básicas, tais como: alimentação e material didático ou vivencia diariamente a sua família não ter condições financeiras de pagar o aluguel ou as despesas domésticas, esse estudante tem uma grande probabilidade de apresentar problemas no contexto acadêmico, em razão do seu estado de estresse emocional. Essa afirmação, se respalda na pesquisa do FONAPRACE (2007), onde os estudantes relataram que as dificuldades financeiras são uma das principais causadoras de problemas emocionais e que interferem na vida pessoal e no contexto acadêmico.

Nesse sentido, quando foi perguntado aos alunos pesquisados como eles avaliam os atuais valores das bolsas, os beneficiários avaliaram da seguinte forma: 10,2% disseram que os valores são

muito bons; 43,5% responderam que os valores são bons; 22,2% afirmaram que os valores são suficientes, enquanto, 24,1% responderam que os atuais valores são insuficientes para as suas necessidades acadêmicas, conforme apontado no gráfico abaixo:

Gráfico 16. Avaliação dos beneficiários quanto aos atuais valores das bolsas.



Portanto, a partir da avaliação das respostas dos alunos pesquisados, constata-se que para a maioria dos beneficiários os atuais valores das bolsas são bons e suficientes para atender as suas necessidades acadêmicas básicas, contudo, é evidente que elas não conseguem suprir a totalidade das necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, podemos inferir que as bolsas têm por finalidade auxiliar o estudante em algumas áreas, sem, entretanto, atender a totalidade das necessidades vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano acadêmico e familiar.

Por outro lado, 24,1% dos pesquisados afirmaram que os valores das bolsas são insuficientes para atender suas necessidades acadêmicas. Esse fato pode ser justificado, pois durante a formação acadêmica o aluno tem diversos custos associados, tais como: material didático, saídas de campo, visitas técnicas, cópias reprográficas, apostilas, impressão de trabalhos, congressos, eventos entre outros que são bastantes dispendiosos. Além disso, ainda tem os sábados letivos, para compensar os períodos de greve, em que os alunos também têm gastos com alimentação. Vale ressaltar, que os alunos que residem fora de Brasília têm despesas extras com passagens de ônibus, tendo em vista, que o sistema de bilhetagem eletrônica do transporte urbano de Brasília não é interligado com o sistema de transporte urbano das cidades vizinhas do Estado de Goiás. Portanto, principalmente, para os estudantes que residem fora de Brasília ou em regiões de difícil acesso, isso acaba gerando despesas extras para o aluno e sua família, e desse modo, o valor da bolsa torna-se insuficiente para arcar com as despesas acadêmicas.

Nesse contexto, relacionado à questão anterior, foi questionado aos beneficiários qual seria o valor ideal da bolsa de Auxílio Permanência para atender as suas necessidades acadêmicas básicas e garantir sua permanência nos estudos até a sua formação. Em conformidade com a avaliação dos alunos quanto aos atuais valores das bolsas (Gráfico 16), a grande maioria 44,4% responderam que o valor ideal seria de R\$ 300,00 a R\$ 400,00.

Diante desta constatação e considerando os atuais valores das bolsas de Auxílio Permanência, R\$ 180,00 para o Grupo G2 e R\$ 300,00 para o Grupo G1, infere-se, que o atual valor da bolsa do grupo G1 está condizente e mais próximo com a realidade das despesas estudantis básicas dos alunos em situação de vulnerabilidade. Entretanto, o valor da bolsa do grupo G2, na percepção dos pesquisados, é insuficiente para atender as despesas acadêmicas.

Cabe ressaltar, que a alta demanda, as limitações orçamentárias e os diversos outros programas ofertados pela Política de Assistência Estudantil do IFB são fatores que limitam e dificultam o aumento dos valores das bolsas de Auxílio Permanência.

Em seguida os pesquisados foram indagados se desistiriam do curso, caso não fossem contemplados com as bolsas da Assistência Estudantil. A maioria dos alunos que participaram desta pesquisa, 40,3% respondeu que não desistiriam, enquanto 23,1% afirmaram que desistiram do curso, pois não teriam condições de permanecer na instituição sem o apoio das bolsas e 36,6% disseram que não saberiam o que fazer.

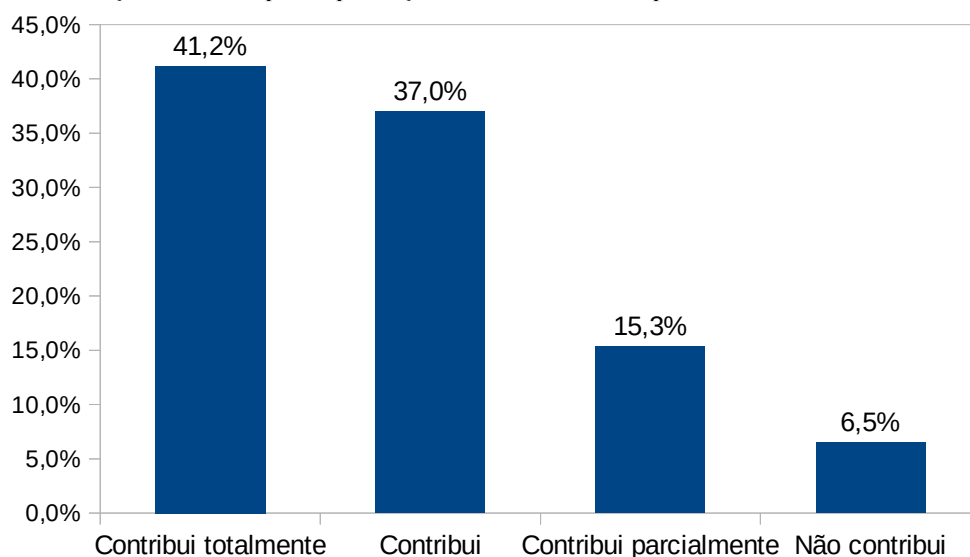
Nesse sentido, também foi questionado aos alunos que estão desempregados se, caso, recebessem uma proposta de emprego formal para ganhar 1 salário-mínimo, se eles abandonariam os estudos. A grande maioria dos alunos pesquisados 77,3% responderam que não abandonariam os estudos e apenas 22,7% disseram que abandonariam os estudos.

Esses dados sugerem que os alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, têm consciência da importância da formação universitária e/ou técnica para a sua vida pessoal. Assim, acreditam que a formação de nível superior e/ou técnico é um fator crucial que ajuda a ingressar e permanecer neste concorrido mercado de trabalho e, desse modo, percebem que através da educação podem ter uma melhor condição de vida e superar as dificuldades socioeconômicas vivenciadas no seu cotidiano. Pois, sabe-se que há uma relação direta entre melhor colocação no mercado de trabalho e o aprimoramento e/ou formação acadêmica, ou seja, quanto maior for o nível de instrução, maiores e melhores serão as possibilidades profissionais.

Quando os pesquisados foram questionados se o recebimento das bolsas contribuem para a sua aprovação ou melhor desempenho acadêmico, a quase totalidade dos pesquisados, 93,5%

respondeu que as bolsas contribuem e interferem positivamente para a sua aprovação e melhor desempenho acadêmico, seja de forma parcial ou total, enquanto, apenas 6,5% disseram que o recebimento das bolsas não contribui, conforme observa-se no gráfico 17.

Gráfico 17. Contribuição da bolsa para aprovação ou melhor desempenho acadêmico.



De acordo com os relatos dos beneficiários, o recebimento das bolsas trazem tranquilidade e, dessa forma, contribuem para aliviar psicologicamente os alunos e, com isso, eles podem se dedicar com mais qualidade aos estudos. A sensação de tranquilidade e segurança se materializa, principalmente, a partir da possibilidade de comprar materiais didáticos e pagar contas domésticas, conforme observa-se nos relatos dos alunos:

“trouxe mais tranquilidade para focar nos estudos e me empenhar nas atividades do *campus*. Me auxiliou nos custos pessoais”

(Resposta nº 93, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 36 a 40 anos)

“me permitiu ter mais tranquilidade para ir as aulas e aprender mais, pois me ajuda a pagar as contas”

(Resposta nº 113, sexo feminino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos)

“me deu mais tranquilidade para estudar, posso comprar os materiais que utilizo no curso”

(Resposta nº 130, sexo masculino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos)

“me ajudou bastante e me deu mais tranquilidade para estudar, quando sobrava dava para pagar alguma conta, tipo água, luz ou internet”

(Resposta nº 136, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 31 a 35 anos)

Cabe ressaltar, que conforme informado anteriormente, a PAE do IFB, não exige nenhuma contrapartida dos alunos beneficiários no que se refere a aprovação ou desempenho acadêmico. O

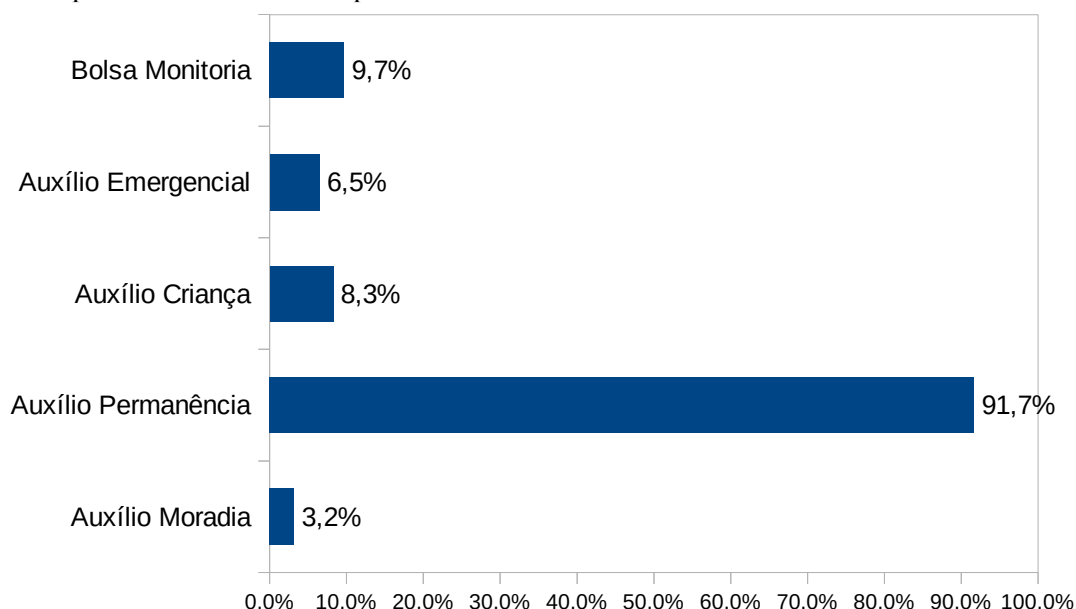
que se exige para a manutenção do benefício é apenas a matrícula regular e o mínimo de 75% de frequência nas atividades acadêmicas.

Por outro lado, para a pequena minoria de apenas 6,5%, que responderam que as bolsas não interferem na aprovação ou melhora do desempenho acadêmico. Sugere-se que esse fato pode ser justificado, pois para esses alunos o valor da bolsa é baixo e, por isso, na sua percepção consideram que não causam impactos positivos significativos na vida acadêmica.

Portanto, de acordo com a maioria dos relatos dos alunos pesquisados, o recebimento das bolsas, apesar de ser um valor mínimo, consegue impactar positivamente no seu cotidiano acadêmico. Conforme relatos dos próprios alunos, os impactos se materializam na forma de aprovação e melhor desempenho acadêmico, desse modo, favorecendo a conclusão do curso em tempo hábil, além de minimizar as possibilidades de retenção e evasão.

Foi solicitado aos pesquisados que também identificassem quais foram os benefícios recebidos no semestre passado através da PAE. Os dados demonstram que a grande maioria dos alunos pesquisados, 91,7% são beneficiários do Auxílio Permanência; seguidos pelo Bolsa Monitoria com 9,7%; Auxílio Criança com 8,3%; Auxílio Emergencial com 6,5% e, por fim, Auxílio Moradia com 3,2%, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 18. Tipos de bolsas recebidas pelos beneficiários.



Cabe ressaltar, que conforme determinado na Política de Assistência Estudantil do IFB, o aluno pode acumular até duas bolsas dos Programas de Auxílio a Permanência, salvo o Auxílio

Emergencial. Portanto, nesta questão, os alunos poderiam marcar mais de uma opção. Desse modo, do total de alunos que fizeram parte da nossa amostra, infere-se que aproximadamente 20% dos beneficiários receberam mais de um benefício da PAE.

Relacionada à questão anterior, foi perguntado aos beneficiários qual foi a motivação para solicitar as bolsas, e na análise das respostas constatou-se a repetida ocorrência de três respostas: (a) dificuldade financeira, (b) fator determinante para a permanência no curso e (c) complementação do orçamento familiar. Dentre as respostas dos pesquisados que representam essas motivações destacam-se:

“necessidade, sem a bolsa não consigo permanecer no curso”

(Resposta nº 15, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 21 a 25 anos)

“ajudar nas despesas da minha casa e arcar com eventuais gastos com o curso” *(Resposta nº 26, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 31 a 35 anos)*

“ajudar nas despesas de casa, ajudar a família e na alimentação no campus”

(Resposta nº 29, sexo masculino, curso superior, faixa etária de 16 a 21 anos)

“estou trabalhando com faxinas, e o valor que faço com elas é pouco demais para me manter. O auxílio me ajuda com as despesas”

(Resposta nº 48, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 21 a 25 anos)

“me encontro há quatro anos fora do mercado de trabalho e, por estar desempregado até o momento, não teria condição de permanecer no curso se não tivesse esta assistência que é fundamental para manter minha família até que eu consiga trabalho com carteira assinada. Faço alguns bicos, mas este valor recebido mensal no IFB é algo que tenho como garantia enquanto o outro é imprevisível”

(Resposta nº 75, sexo masculino, curso técnico, faixa etária acima de 40 anos)

“porque estou a muito tempo desempregada, e meu marido também ficou desempregado. Por isso, essa bolsa é de extrema importância para mim”

(Resposta nº 151, sexo feminino, curso superior, faixa etária de 31 a 35 anos)

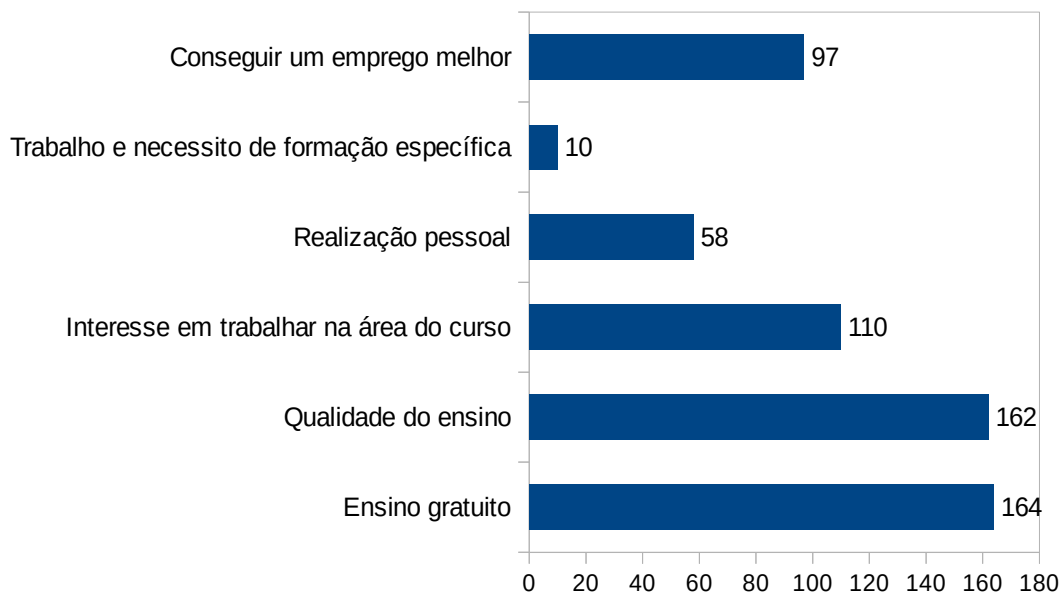
“continuar estudando, pois estou desempregada e o auxílio me ajuda”

(Resposta nº 182, sexo feminino, curso técnico, faixa etária de 26 a 30 anos)

Questionou-se aos pesquisados quais foram os motivos que os levaram a escolherem o IFB. Essa questão de múltipla escolha foi composta por seis alternativas e os alunos poderiam marcar até três opções. Nesse sentido, observa-se que a “gratuidade do ensino”, seguido da “qualidade do ensino” e o “interesse em trabalhar na área do curso” foram as três alternativas que tiveram mais

referência, conforme observa-se no gráfico abaixo:

Gráfico 19. Motivos que levaram os pesquisados a estudarem no IFB.



Pelo fato do Instituto Federal de Brasília ser uma instituição federal pública de ensino, já se imaginava que esta característica fosse um dos principais motivos que levam os alunos a escolherem o IFB para estudar. Apesar de o IFB ser uma instituição nova, completou 9 anos, no ano de 2017, a qualidade do ensino oferecido está se tornando uma marca registrada da instituição e isso, como demonstra a pesquisa, também é um dos principais fatores que determinam a escolha do estudante.

Junto a qualidade do ensino, foram citados com maior frequência o “interesse em trabalhar na área do curso” e “conseguir um emprego melhor”. Isso demonstra que boa parte dos alunos têm consciência da importância da formação de nível superior e/ou técnica profissional e, por isso, estão buscando uma qualificação profissional de qualidade para ingressarem ou se recolocarem no mercado de trabalho.

Já as alternativas “trabalho e necessito de formação específica” e “realização pessoal” nos leva a deduzir que a escolha do IFB por esses alunos se deu em razão da gratuidade do ensino e da qualidade de ensino oferecido pela instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão expostas as conclusões desta pesquisa e a partir das informações aqui levantadas, que representam a percepção dos alunos pesquisados, serão apresentadas algumas sugestões que podem auxiliar e, se for o caso, contribuir para viabilizar o aperfeiçoamento da Política de Assistência Estudantil que é desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Brasília. Espera-se ainda, que os resultados desta pesquisa sirvam como base para futuros estudos e contribuam para a ampliação do conhecimento sobre o assunto apresentado.

A pesquisa realizada evidenciou, por meio de uma breve contextualização histórica, que o processo educacional no Brasil, durante séculos, foi privilégio de poucos e era voltado para o atendimento das classes dominantes. Por isso, a educação brasileira é marcada historicamente pela dualidade estrutural do ensino, onde aos menos favorecidos socioeconomicamente era destinado o ensino profissional e aos mais favorecidos era destinado o ensino intelectual. Destaca-se, que até mesmo a criação da Assistência Estudantil foi idealizada e destinada, inicialmente, para atender a demanda desse público mais abastado.

Somente após o reconhecimento da educação como um direito, as pessoas provenientes das demais classes sociais, gradativamente, tiveram acesso à educação e, assim, a Assistência Estudantil passou a ser destinada às pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente.

A Assistência Estudantil, enquanto política pública de Estado e direito de todos os estudantes, é uma conquista recente da população brasileira. A sua história foi marcada por conquistas e retrocessos e somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Assistência Estudantil, se consagrou definitivamente enquanto um direito de todos os estudantes que dela necessitarem e não somente aos mais necessitados.

A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, representou um marco histórico para a Assistência Estudantil no Brasil. Foi a partir da implantação do PNAES que a Assistência Estudantil se consagrou como uma Política Pública de Estado.

Observa-se que o Instituto Federal de Brasília preocupa-se com a Assistência Estudantil dos seus discentes, pois logo após a promulgação do decreto que instituiu o PNAES, o IFB elaborou a sua própria Política de Assistência Estudantil (PAE), estabelecendo os programas, os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados, em consonância com o PNAES.

Portanto, a Política de Assistência Estudantil do IFB é uma política pública, estruturada no

contexto da educação social e que se materializa através dos programas e serviços que são ofertados pelas Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social dos seus *campi*. Desse modo, é reconhecidamente um direito dos estudantes, portanto, não deve ser entendida, em momento algum, com assistencialismo, corporativismo ou até mesmo caridade, mas, sim, como um investimento educacional, cujas repercussões ultrapassam a pessoa do beneficiário e estendem-se para toda a sua família e conseqüentemente para a sociedade em geral.

Nessa perspectiva, esta dissertação buscou analisar como os alunos beneficiários desta política pública percebem e avaliam a Política de Assistência Estudantil do IFB e quais os reflexos que o recebimento das bolsas causam em suas vidas acadêmica e pessoal.

Levando-se em consideração o que foi constatado, os resultados desta pesquisa demonstram, de modo geral, que os alunos beneficiários da Política de Assistência Estudantil do IFB, apresentam as características vivenciadas pelo cotidiano de inúmeras famílias brasileiras, que possuem dificuldades concretas como a falta de trabalho, de recursos financeiros, de moradia, de alimentação adequada e de transporte. E que por esses e outros motivos, procuram os benefícios oferecidos pela Política de Assistência Estudantil, na tentativa de minimizar as dificuldades vivenciadas no seu cotidiano e concluírem os seus estudos com êxito.

Destacam-se, ainda, no perfil dos alunos bolsistas: o predomínio de beneficiários do gênero feminino, uma grande cobertura de pretos e pardos, em sua maioria não trabalham e possuem como fonte de renda apenas o benefício mensal recebido através das bolsas e, majoritariamente, possuem pais com baixo grau de escolaridade e, conseqüentemente, possuem baixa renda familiar mensal.

É muito interessante a percepção que a maioria dos alunos beneficiários têm sobre Política de Assistência Estudantil. Pois ela não é vista, tampouco, encarada como uma mera política de transferência de benefícios e, sim, como uma intervenção governamental essencial que interfere positivamente no seu cotidiano pessoal, familiar, social e acadêmico. Desse modo, garantindo a igualdade de oportunidade de acesso e suporte para a permanência e continuidade dos estudos.

Os resultados desta pesquisa, de acordo com a percepção e a avaliação da grande maioria dos alunos pesquisados, demonstram que a Política de Assistência Estudantil do IFB, interfere positivamente tanto na vida pessoal quanto na vida acadêmica dos alunos beneficiários.

No contexto da vida acadêmica, entre as diversas interferências positivas que ocorrem, os alunos destacam que os programas da Política de Assistência Estudantil tem papel determinante na aprovação e melhor desempenho acadêmico, contribuem para a elevação da frequência nas aulas, possibilitam a compra de materiais didáticos e também interferem no estado emocional, trazendo

mais tranquilidade para que os alunos possam se dedicar aos estudos.

No contexto da vida pessoal, identificou-se que o recebimento das bolsas atua em duas dimensões: pessoal e familiar. Na dimensão pessoal os benefícios alcançam somente os alunos beneficiários das bolsas. Já na dimensão familiar os benefícios das bolsas se estendem para todas as pessoas do contexto familiar do aluno. Na percepção dos alunos pesquisados as bolsas interferem de forma positiva na qualidade de vida, pois os alunos podem se dedicar aos estudos e à família, além disso, exercem papel determinante para a permanência e a conclusão do curso e, principalmente, reforçam o orçamento familiar. Assim como ocorre na vida acadêmica, as bolsas também interferem no estado emocional, elevando a autoestima e a motivação dos alunos.

Nesse sentido, analisando-se os relatos dos alunos pesquisados podemos afirmar que a Política de Assistência Estudantil praticada no Instituto Federal de Brasília, produz os efeitos esperados, pois consegue alcançar os seus objetivos ao possibilitar a permanência e a continuidade dos estudos, minimizar a evasão e retenção e interferir positivamente na melhora do desempenho acadêmico e da qualidade de vida dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, portanto, podemos concluir que ela é efetiva.

Entretanto, nos cabe fazer a observação de que apesar de ser efetiva, ela não alcança todos os alunos que dela necessitam, em razão das limitações orçamentárias, de forma que, são os recursos orçamentários que determinam a cobertura dos programas e não o contrário. Portanto, atualmente, a Política de Assistência Estudantil do IFB tem caráter de seletividade e não de universalidade.

Por tratar-se de uma política pública, o ideal seria que ela fosse acessível a todos que dela necessitassem, no entanto, no presente momento, ela atende somente aos mais vulneráveis. Apesar dos crescentes repasses financeiros para a execução e manutenção da Política de Assistência Estudantil, os valores repassados pelo MEC ao IFB, ainda são insuficientes para atender adequadamente a crescente demanda. Nesse sentido, o maior desafio para a Política de Assistência Estudantil do IFB é a ampliação dos recursos orçamentários que sejam suficientes para atender todos os alunos que ingressam na instituição e estão em situação de vulnerabilidade.

Cabe destacar, ainda, que a insuficiência de recursos humanos nas Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social é um obstáculo para a eficiência e a qualidade dos serviços prestados. Portanto, considerando que nem todos os *campi* do IFB possuem a equipe mínima determinada no Art. 10 da sua própria Política de Assistência Estudantil, faz-se necessário, de forma urgente, a estruturação dessas equipes e a posterior ampliação do quadro de servidores da CDAE.

Ainda em relação a Política de Assistência Estudantil do IFB, cabe ressaltar, que o PNAES

determina que as Instituições Federais de Ensino deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação da política, porém, o PNAES não indica quais critérios devem ser adotados para avaliar a política. Nesse sentido, verifica-se que na atual Política de Assistência Estudantil do IFB, Resolução nº 14/2014/CS/IFB, existe somente o objetivo de se propor um sistema de avaliação dos programas e projetos da Política de Assistência Estudantil, por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos, o que não ocorreu até os dias de hoje.

Portanto, considerando que o Instituto Federal de Brasília ainda não estabeleceu esse sistema de avaliação e para que se cumpra as determinações do Decreto que instituiu o PNAES, faz-se necessário e, de forma urgente, o estabelecimento de um sistema permanente de acompanhamento das ações desenvolvidas e de avaliação dos resultados alcançados por esta política. A avaliação e o acompanhamento são ferramentas gerenciais poderosas, portanto, fazem-se necessárias a sua implementação para que essa política tenha uma gestão ágil e flexível, de modo, que seja aperfeiçoada e adequada à realidade vivenciada pelos alunos de cada *campus* do Instituto Federal de Brasília.

5.1. Sugestões de atuação

A partir desta pesquisa e considerando a minha experiência profissional como gestor do IFB Campus Samambaia, no cargo de Diretor de Administração por mais de quatro anos, foi possível verificar algumas situações que merecem atenção e certamente precisam ser reavaliadas pelo Instituto Federal de Brasília. O intuito dessas sugestões é apenas aprimorar e/ou otimizar alguns procedimentos da Política de Assistência Estudantil. Nesse sentido, serão apresentadas as situações constatadas e as possíveis sugestões de atuação:

Quadro 2. Sugestões de atuação.

Situação 1: Desconhecimento dos alunos sobre a Política e as Ações da Assistência Estudantil
<p>Sugestão de Atuação:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Realizar campanhas periódicas de divulgação dos programas e serviços disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE).✓ Elaborar uma cartilha específica com as atribuições, programas e serviços disponibilizados pela CDAE. A cartilha deve ser desvinculada do Manual do Aluno, pois desse modo, as informações tornam-se mais acessíveis aos alunos e o material fica menos extenso.

- ✓ Confeccionar cartazes de divulgação para serem espalhados nos murais de aviso, contendo as informações sobre os programas e serviços ofertados pela CDAE.

Situação 2: Dificuldade e atraso no recebimento dos benefícios

Sugestão de Atuação:

- ✓ Conscientizar os docentes sobre a importância de manter os diários atualizados, pois a falta de atualização dos diários afeta diretamente os demais trâmites administrativos necessários para o pagamento dos benefícios, tendo em vista, que a frequência é o único critério utilizado para autorizar o pagamento. Cabe destacar também, que a falta de preenchimento dos diários também interfere diretamente no trabalho da CDAE, que não consegue identificar em tempo hábil os possíveis alunos que possuem elevado potencial de evasão, em razão das faltas.
- ✓ Otimizar o fluxo administrativo de pagamento dos benefícios, de modo, que o pagamento seja realizado uma única vez, diretamente na conta-corrente do aluno. Desse modo, tornado-se desnecessário a ida do aluno ao banco para sacar o benefício e o repagamento. Além disso, previne que o aluno perca o auxílio, em caso de repagamento, quando não retirado no prazo estipulado no Edital;
- ✓ Fazer parceria com o Banco do Brasil, que é o operador financeiro do Governo Federal, para facilitar a abertura de conta-corrente específica para recebimento dos benefícios, sem a cobrança de taxas de manutenção. Esse direito é garantido pela Resolução nº 3.919/2010, do Banco Central do Brasil, que proíbe as instituições bancárias de cobrar tarifas pela prestação de serviços bancários essenciais para as pessoas físicas.

Situação 3: Insegurança para os alunos selecionados no 2º semestre

Sugestão de Atuação:

- ✓ Reavaliar o prazo de concessão das bolsas. Os estudantes que são selecionados no primeiro semestre letivo, automaticamente, recebem a bolsa durante o primeiro e segundo semestre. O mesmo não acontece com os alunos selecionados no segundo semestre letivo, que apenas usufruem da bolsa durante o próprio segundo semestre. Portanto, assim como ocorre com os alunos selecionados no primeiro semestre, os alunos selecionados no segundo semestre também deveriam, automaticamente, receber a bolsa por dois semestres letivos, desde que mantenham matrícula e frequência regular. Isso proporcionará igualdade de oportunidade e mais segurança para os alunos beneficiários da PAE.

Situação 4: Dificuldade para entender os editais de seleção

Sugestão de Atuação:

- ✓ Os Editais de seleção devem ser padronizados para todos os *campi* do IFB, concisos e com uma linguagem mais clara, de modo, que todos os estudantes possam compreender as informações do edital. Além disso, sugere-se que haja eventos com os estudantes, nos auditórios dos *campi*, para esclarecimentos sobre os editais (documentos necessários, critério de seleção, prazos e etc.).

Situação 5: Fragilidade no processo seletivo do Auxílio Moradia

Sugestão de Atuação:

- ✓ Aumentar o rigor do processo seletivo do Programa de Auxílio Moradia, tendo em vista, que o valor do benefício é elevado (R\$ 600,00) e atualmente o processo de seleção apresenta fragilidades e encontra-se sujeito a falhas. Pois, cabe mensalmente ao estudante beneficiário apenas comprovar o pagamento de locação de imóvel ou de colaboração no pagamento de aluguel, caso o aluno more em república. Não há visitas domiciliares da Equipe de Serviço Social nos locais onde o aluno alega residir e, além disso, o processo de seleção baseia-se essencialmente em análise documental.

Situação 6: Alunos que necessitam de tratamento de saúde

Sugestão de Atuação:

- ✓ Criar uma Bolsa Saúde dentro do Programa de Promoção da Saúde, tendo em vista, que alguns alunos relataram que estão com problemas de saúde e/ou fazendo tratamento de saúde e que o recebimento dos benefícios ajuda na compra de medicamentos. Essa bolsa teria o objetivo de ajudar os alunos em situação de vulnerabilidade a custear as despesas com exames e medicamentos. Sugere-se que o valor da bolsa seja de até R\$ 150,00 e que o processo de seleção seja semelhante ao que ocorre no Auxílio Emergencial, sem a necessidade de edital, bastando que o estudante comprove a necessidade de uso dos medicamentos, com receitas médicas, e apresente orçamento do medicamento e para a realização dos exames, se for o caso. Ficando a critério do Assistente Social, mediante parecer técnico, liberar o valor necessário até o limite proposto. Restando ao estudante apenas comprovar, mediante nota fiscal, a compra do medicamento ou a realização de consulta médica.

Situação 7: Falta de transparência na execução dos recursos do PNAES

Sugestão de Atuação:

- ✓ Que as informações quantitativas das bolsas e auxílios da Política de Assistência Estudantil (quantidade de alunos atendidos, tipos de bolsas e auxílios disponibilizados, valores descentralizados para os *campi*, valores executados, valores devolvidos e etc.), sejam sistematizadas e disponibilizadas na plataforma digital “IFB em números”. Assim, acredita-se que se estimularia a cultura institucional de avaliação, além de proporcionar a devida transparência para este tipo de informação. Com a sistematização das informações evita-se também, que alunos acumulem benefícios de forma inadequada e recebam valores maiores que os estipulados na PAE do IFB.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Regiane da Silva; NASCIMENTO, Sara Diniz. (2010). *Diagnóstico situacional da Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal do Maranhão*. Estudo de caso, Instituto Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/336/235>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.
- ANDRADE, Rômulo Garcia. (1980). *Burocracia e economia na primeira metade do século XIX: A Junta do Comércio e as atividades artesanais e manufatureiras na cidade do Rio de Janeiro, 1808-1850*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1339.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- AQUINO, Rubin Santos Leão. (1990). *Fazendo a História: Histórias das sociedades modernas às sociedades atuais*. 33ª edição. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- BELL, Judith. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL. (1909). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados as escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional primário e gratuito*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (1994). *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

- BRASIL. (2010). *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (2015). *Nota Técnica nº 124/2015. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no quadriênio 2011-2014*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27691-nota-informativa-124-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- BRASIL. (2017). Arquivo Nacional. *Memória da Administração Pública Brasileira*. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3451>. Acesso em 12 de maio de 2017.
- BUENO, Daniela Gomes Marins. (2015). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história*. 1ª edição. Curitiba: Appris.
- CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. (2002). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- CORDÃO, Francisco Aparecido. (2006). *Educação Profissional: Cidadania e Trabalho*. Boletim Técnico do Senac, nº 1, v. 32, pg. 46-55, jan/abr. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/326>. Acesso em 09 de maio de 2017.
- CRESWELL, John W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em 10 de maio de 2017.
- CUNHA, Luiz Antônio. (1979). *Aspectos da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil Colônia*. Fórum Educacional, nº 4, v. 2, pg. 31-65, out./dez. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60494/58745>. Acesso em 20 de maio de 2017.
- CUNHA, Luiz Antônio. (2000). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2ª edição. São Paulo: UNESP.
- Dicionário Etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em 22 de maio de 2017.
- DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, nº 32, v. 23, pg. 279-301, jul/dez. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/assistencia.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

- FÁVERO, Osmar. (1996). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/A_educacao_nas_constituientes_brasileiras.html?hl=pt-br&id=E1vsk1dkLQ0C. Acesso em 07 de fevereiro de 2017.
- FONAPRACE. (2007). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em 12 de julho de 2017.
- FONSECA, Celso Suckow da. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. 1º volume. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- GIL, Antônio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas.
- GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. (1972). *Métodos em Pesquisa Social*. 4ª edição. São Paulo: Nacional.
- GORCZERSKI, Clóvis. (2006). *Direito e Educação: A questão da educação com enfoque jurídico*. 1ª edição. Porto Alegre: UFRGS.
- HORTA, José Silvério Baia. (1998). *Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar*. Caderno de Pesquisa, nº 104, pg. 5-34, julho. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2017.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2014). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298815>. Acesso em 22 de novembro de 2017.
- Instituto Federal de Brasília. (2014). *Resolução nº 14/2014/CS/IFB. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB*. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolucao_n_14_Aprova_a_Politica_de_Assistencia_Estudantil_do_Ifb.pdf. Acesso em 08 de fevereiro de 2017.
- Instituto Federal de Brasília. (2015). *Manual do Estudante*. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/portal-do-aluno/direitos-e-deveres>. Acesso em 27 de agosto de 2017.
- Instituto Federal de Brasília. (2017). *IFB em Números*. Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em 08 de setembro de 2017.
- KOWALSKI, Aline Viero. (2012). *Os descaminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos*. Tese de Doutorado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

- KUENZER, Acacia Zeneida. (2007). *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5ª edição. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2005). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. (2004). *Reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital*. Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, pg. 25-42. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/lima-katia-reforma-da-politica-educacional-brasileira-a-submissao-do-governo-lula-as-politicas-dos-organismos-internacionais-do-capital-in-maria-de-fatima-de-paula-org-debatendo-a-universida/>. Acesso em: 09 de março de 2017.
- LOPES, Elaine Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (2011). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. A. (2012). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. (1982). *Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2010). *Fundamentos da metodologia científica*. 7ª edição. São Paulo: Atlas.
- MANFREDI, Sílvia Maria. (2002). *Educação profissional no Brasil*. 1ª edição. São Paulo: Cortez.
- MATTAR, F. N. (1999). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. 2ª edição. São Paulo: Atlas.
- MENDES, Abiana Campos. (2011). *A participação e a democracia no processo de mudança de esfera administrativa do atual campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília (2007-2009)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/1253?locale=es>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.
- NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Beatriz. (2012). *O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão*. FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9438845-O-servico-social-na-assistencia-estudantil.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.
- MOREYRA, Ivone Maria Elias. (2002). *O mundo do trabalho, o ensino profissional e o CEFET-GO*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/n/460-dissertacoes-defendidas-entre-2000-2002>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

- PALMA FILHO, João Cardoso. (2005). *A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. Universidade Estadual Paulista. Cadernos de Formação, pg. 49-60. 3ª edição, São Paulo: Santa Clara. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro de 2017.
- PILETTI, Nelson. (2003). *História da Educação no Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Ática.
- ROSA, Juliano de Melo. (2006). *As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7087/Dissertacao%20de%20Juliano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- RUDIO, Franz Victor. (1980). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, Hélio. (2001). *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Senac.
- SAVIANI, Demerval. (1997). *A nova Lei da Educação: Trajetória, limites e perspectivas*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, Demerval. (2008). *O legado educacional do regime militar*. Caderno Cedes, vol. 28, nº 76, pg. 291-312, set./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2017.
- Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação (SEGETH). (2017). *Relação das Regiões Administrativas*. Disponível em: <http://www.segeth.df.gov.br/relacao-de-contatos-das-regioes-administrativas.html>. Acesso em 25 de maio de 2017.
- SERRANO, Gloria. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea.
- SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. (2004). *A Assistência Social no Brasil. 1983 a 1990*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JssicaTomaz/a-assistncia-social-no-brasil-19831990-aldaza-sposati>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.
- SPRATT, C.; WALKER, R. e ROBINSON, B. (2004). *Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning, Disponível em: Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.
- SOUSA, Jalmira Regina Fiúza de. (2005). *Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos cursos técnicos do CEFET-MG*. Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

7. APÊNDICE

7.1. Questionário aplicado aos alunos pesquisados³⁷

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO ALUNO BENEFICIÁRIO	
1. PERFIL BÁSICO	
Sexo: () Masculino () Feminino	
Idade: () 16 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () Acima de 40	
Quanto a sua etnia, você se considera: () Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo	
Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () União Estável	
Possui filhos? () Sim () Não	
Se sim, quantos? () 1 () 2 () 3 () 4 () mais de 4	
Você está fazendo curso: () Técnico () Superior	
Nome do curso:	
Turno do curso: () Matutino () Vespertino () Noturno	
Campus do IFB: () Brasília () Ceilândia () Estrutural () Gama () Riacho Fundo () Samambaia () Taguatinga Centro () Taguatinga Norte () São Sebastião () Planaltina	
2. MEIO DE LOCOMOÇÃO	
Como você vai para as aulas no IFB? () Transporte público () Transporte próprio () A pé () Bicicleta () Carona	
3. SITUAÇÃO TRABALHISTA	
() Não trabalha () Trabalha, sem carteira assinada () Trabalha, com carteira assinada () Servidor público	
Caso você trabalhe, qual é a sua renda mensal individual?	
() Até 1 salário-mínimo (R\$ 880,00) () de 1 a 2 salários-mínimos (R\$ 880,00 a 1.760,00) () de 2 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.760,00 a 2.640,00) () de 3 a 4 salários-mínimos (R\$ 2.640,00 a 3.520,00) () acima de 4 salários-mínimos (mais de R\$ 3.520,00)	
4. RENDA FAMILIAR	
Qual é a renda familiar? (Total recebido pelas pessoas que trabalham e moram com você) () Até 1 salário-mínimo (R\$ 880,00) () de 1 a 2 salários-mínimos (R\$ 880,00 a 1.760,00) () de 2 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.760,00 a 2.640,00) () de 3 a 4 salários-mínimos (R\$ 2.640,00 a 3.520,00) () acima de 4 salários-mínimos (mais de R\$ 3.520,00)	
5. SITUAÇÃO FAMILIAR	
Como você mora? () Sozinho () Com toda a família () Só com os filhos () Com parentes () Só com a mãe () Com amigos () Só com o pai	
Quantas pessoas moram com você, incluindo você? () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () mais de 6	
Tipo de Moradia () Própria () Alugada () Cedida () Outros	
6. SITUAÇÃO EDUCACIONAL	
Você cursou o Ensino Médio em: () Escola pública () Escola particular () Maior parte em escola pública () Maior parte em escola particular	
Grau de instrução da sua mãe: () Analfabeta () Ensino fundamental incompleto () Ensino médio completo () Superior completo	
Grau de instrução do seu pai: () Analfabeta () Ensino fundamental incompleto () Ensino médio completo () Superior completo	
Você já cursou algum curso superior (faculdade)? () Sim, em instituição particular () Sim, em instituição pública () Não	

³⁷ Ressalta-se que este questionário foi devidamente elaborado e formatado na plataforma digital do *Google Drive*. Portanto, essas questões foram dispostas em 5 blocos, com o intuito de não causar fadiga ou desinteresse do pesquisado na hora de respondê-las.

7. PERCEPÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS	
Você conhece a Política de Assistência Estudantil do IFB?	Na sua opinião, qual seria o valor ideal da bolsa de Auxílio Permanência para atender as suas necessidades e garantir a sua permanência nos estudos até a sua formação?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> R\$ 300,00 a R\$ 400,00 <input type="checkbox"/> R\$ 401,00 a R\$ 500,00
Você sabe quais atividades são desenvolvidas pela Assistência Estudantil do seu campus?	<input type="checkbox"/> R\$ 501,00 a R\$ 600,00 <input type="checkbox"/> R\$ 601,00 a R\$ 700,00
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Outro R\$ _____
Você acha que deveria ter mais divulgação sobre as ações da Assistência Estudantil?	Qual(is) bolsa(s) atualmente você recebe?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Auxílio Moradia
Você conhece quais bolsas são ofertadas pela Assistência Estudantil do seu campus?	<input type="checkbox"/> Auxílio Permanência
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Bolsa Monitoria
Você sabe como conseguir as bolsas ofertadas pela Assistência Estudantil?	<input type="checkbox"/> Auxílio Criança
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Emergencial
O recebimento de bolsa(s) tem algum impacto na sua vida pessoal?	Quais motivos levaram você a estudar no IFB? (pode marcar mais de uma opção)
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Ensino gratuito
O recebimento de bolsa(s) tem algum impacto na sua vida acadêmica?	<input type="checkbox"/> Qualidade do ensino
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Interesse em trabalhar na área
	<input type="checkbox"/> Realização pessoal
	<input type="checkbox"/> Já estou trabalhando e necessito de formação específica na área
	O que você pretende fazer ao concluir o seu curso?
	<input type="checkbox"/> Não sei
	<input type="checkbox"/> Trabalhar em qualquer área
	<input type="checkbox"/> Trabalhar na área em que me formei
	<input type="checkbox"/> Prosseguir os estudos (Faculdade/Universidade)
	<input type="checkbox"/> Trabalhar e Estudar
Você concorda com os atuais valores das bolsas?	Qual foi a sua motivação para solicitar a(s) bolsa(s)?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	_____
O recebimento de bolsa(s) contribui para a sua permanência no curso?	_____
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	_____
O recebimento de bolsa(s) contribui para a sua aprovação ou melhor rendimento nas matérias?	_____
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	_____
Se você não recebesse bolsa, você desistiria do seu curso?	Qual o impacto que o recebimento da(s) Bolsa(s) causou na sua vida acadêmica?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez	_____
Caso você NÃO tenha trabalho. Se você recebesse uma proposta de emprego, com carteira assinada, para ganhar 1 salário-mínimo, por mês, você abandonaria os estudos?	_____
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	_____
Qual é a importância das bolsas para você?	Qual o impacto que o recebimento da(s) Bolsa(s) causou na sua vida pessoal?
<input type="checkbox"/> Não ajuda	_____
<input type="checkbox"/> Ajuda pouco	_____
<input type="checkbox"/> Ajuda muito	_____
<input type="checkbox"/> É decisivo para minha permanência no curso	_____