Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

Dissertação

As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Priscila de Pinho Valente

Pelotas, 2016

Priscila de Pinho Valente

As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Cóssio

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V154p Valente, Priscila de Pinho

As políticas de ações afirmativas : um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica / Priscila de Pinho Valente ; Maria de Fátima Cóssio, orientadora. — Pelotas, 2016.

128 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Política educacional. 2. Educação profissional. 3. Ações afirmativas. I. Cóssio, Maria de Fátima, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cóssio – Orientadora (UFPEL)
Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL)
Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPEL)
Profa. Dra. Neusa Chaves Batista (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, gostaria de brevemente agradecer a todos que colaboraram com essa oportunidade incrível de aprendizado, de transformação, que foi a elaboração de uma dissertação de mestrado.

A família, que entendeu minha ausência em vários momentos de confraternização; aos amigos e colegas de trabalho que me incentivaram e me ajudaram nas discussões sobre o tema, e é claro, minha orientadora Maria de Fátima Cóssio que acreditou na proposta e me apoiou muito neste aprendizado.

Enfim, a todos que possibilitaram que eu iniciasse e concluísse essa dissertação, muito obrigada!

RESUMO

Considerando o lugar de destaque da Educação Profissional no cenário educacional do país, sobretudo na última década, esta dissertação relata os resultados de uma investigação que, situada no campo de pesquisa das políticas públicas para a educação, objetivou analisar a política de reserva de vagas na Educação Profissional, e sua relação com a garantia do direito ao acesso e permanência, através do estudo dos aspectos legais dessa política pública, das estratégias de permanência adotadas pela instituição e das expectativas dos estudantes. Estas temáticas são aprofundadas através de uma discussão mais ampla sobre as políticas públicas de educação, Ações Afirmativas, e sobre o contexto capitalista em que elas emergem, sinalizando para as suas crises e alternativas. Nesta perspectiva, este trabalho apresenta as reformas educacionais voltadas para a Educação Profissional que visam promover oportunidades de formação pessoal e, ao mesmo tempo, estimulam a iniciativa individual e a meritocracia, de acordo com os pressupostos do capitalismo contemporâneo. A análise das políticas educacionais neste momento é complexa, visto que se apresentam por vezes contraditórias, na medida em que anunciam mais democracia, mais igualdade, por um lado, mas por outro, identificam-se, claramente, com o ideário privatista, mercantil e gerencial ditado pelos organismos internacionais e pelo empresariado. Assim, analisar a política de reserva de vagas, no quadro da atual reforma educacional, implica em considerar os avanços e recuos da política. A pesquisa situa-se numa perspectiva qualitativa, com abordagem de estudo de caso, onde os sujeitos são alunos, que ingressaram pela reserva de vagas, e servidores de um Instituto Federal de Educação. Através da análise documental, entrevistas e questionários com os sujeitos, e com base na metodologia de análise de conteúdo, se buscará elucidar o problema de pesquisa verificando em que medida as estratégias de permanência adotadas pela instituição, atendem às perspectivas de ampliação da igualdade e do direito à Educação Básica, e às expectativas dos estudantes. Intenciona-se com esse estudo contribuir com a discussão sobre a avalição de políticas educacionais para a Educação Profissional. Entre os principais resultados alcançados no contexto desta pesquisa destaca-se o fato que os alunos que ingressam através da reserva de vaga não recebem uma atenção diferenciada dos demais ingressantes pelo acesso universal. Apesar dos servidores reconhecerem que o perfil destes alunos pressupõe a necessidade de um acompanhamento diferenciado, para evitar evasões e retenções, o mesmo não ocorre, sendo sua situação de cotista considerada apenas para fins de matricula. Assim, a inclusão à que se propõe a política de reserva de vagas neste Campus estudado acaba por se revelar excludente para estes alunos que chegam à instituição, com perfil diferenciado, uma vez que propõe igualdade de oportunidades, onde todos estariam no mesmo ponto de partida, mas não oferece um apoio capaz de fazer com que estes indivíduos se coloquem em igualdade de posições com os demais estudantes.

Palavras-chave: política educacional, educação profissional, ações afirmativas.

ABSTRACT

Considering the prominence place of Professional Education on the country's educational setting, especially in the last decade, this dissertation reports the results of an investigation, that located on search field of public policies for education, aimed to analyze the vacancy reserve policy in Professional Education, and its relationship with the guarantee of the right to access and permanence , through the study of the legal aspects of this public policy, the permanence strategies adopted by the Institution and the students expectations. These subjects are depth through a boarder discussion about the public education policies, affirmative actions, and the capitalist context in which they emerge, its crises and alternatives. In this perspective, this paper presents the educational reforms to Professional Education, which aimed to promote opportunities for personal training and, at the same time, stimulate individual initiative and meritocracy, according to the assumptions of contemporary capitalism. The analysis of the educational policies at this point is complex since it is sometimes contradictory, when on the one hand, advertises more democracy, more equality, but on the other hand, identifies itself clearly with the privatizations ideas, market and management dictated by international organizations and business group. So, to analyses the vacancy reserve policy, in the current frame of the educational reform, involves considering the advances and retreats of the policy. The research is focused on a qualitative perspective, with study approach case, with students admitted by the vacancy reserve and part of the staff of one federal institute of education. Through document analysis, interviews and questionnaires with the subjects, and based on the content analysis methodology, it seeks to elucidate the research problem by checking in which extent the strategies adopted by the institution to keep students meet the prospects for equal expansion and the right to basic education, and the expectations of students. The aim of this study is contribute to the discussion on the evaluation of educational policies for Professional Education. Among the main results achieved in the context of this research, it is emphasized the fact that students who enter through the vacancy reserve do not receive special attention from the other students that entered by universal access. Despite the staff recognize that the profile of these students presupposes the need for a differentiated monitoring to prevent evasions and retentions, the same does not occur, and theirs quota students situation is considered only for registration purposes. Thus, the inclusion of which proposes to vacancy reserve policy, in this studied campus, turns out to exclude these students who come to the institution with different profiles, since it offers equal opportunities, where everyone would be at the same starting point, but it does not offer support able to make these individuals put on an equal position with the other students.

Keywords: educational policy, professional education, affirmative actions.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Docentes IFRS - 2015 90
Quadro 2 -Formação Pedagógica – Docentes do campus pesquisado.....90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos e Vagas para 2015/1 73
Tabela 2- Cursos e Vagas para 2016/1 74
Tabela 3 - Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa 86
Tabela 4 - Cursos dos alunos sujeitos 86
Tabela 5 - Apoio Pedagógico 88
Tabela 6 - Razões para as dificuldades de aprendizagem 88
Tabela 7 - Motivos que levaram a escolher um curso técnico 93
Tabela 8 - Objetivo ao concluir o curso 93
Tabela 9 - Cursos e Vagas para 2014/1 95
Tabela 10 - Participação em atividades extracurriculares no IFRS 98
Tabela 11 - Relação de autodeclaração dos alunos sujeitos 100
Tabela 12 - Renda dos alunos sujeitos da pesquisa 100
Tabela 13 - Preconceitos 101
Tabela 14 - NEABI – Núcleo de Estudos Afro brasileiro e Indígena 101
Tabela 15 - NAPNE - Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas 102
Tabela 16 - Auxilio do Governo Federal 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF-Arguição de Preceito Fundamental
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM-Banco Mundial
BNH-Banco Nacional de habitação
CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE- Conselho Nacional de Educação
COPERSE- Comissão Permanente de Seleção
FAT- Fundo de Auxilio ao Trabalhador
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INPS - Instituto Nacional de Previdência Social,
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
NAS- Núcleo de Assistência à Saúde
NEABI - Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena
NAPNE- Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
PcD – Pessoas com Deficiência
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE- Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PPI - Projeto Político Pedagógico
PROEJA- Ensino Profissionalizante para Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC- Serviço Nacional do Comércio
SENAI- Serviço Nacional da Indústria
SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica -
STF-Supremo Tribunal Federal
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura.
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1. O CONTEXTO CAPITALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO 19
1.1 O Estado de Bem Estar Social 19
1.2. Capitalismo: configurações, crises e reconfigurações. 24

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 37
2.1. O papel dos organismos internacionais nas políticas para a Educação Profissional 37
2.2. Histórico da educação profissionalizante no brasil 41
2.3. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional 49
2. 4. A formação do professor do ensino técnico 52

3. POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS 55
3.1. Ações Afirmativas 55
3.2. Ações Afirmativas na educação e a reserva de vagas 58
3.3. Reserva de vagas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. 63

4. ANÁLISE DOCUMENTAL: A REGULAMENTAÇÃO SOBRE A RESERVA DE VAGAS 69
4.1 Políticas de permanência da Assistência Estudantil 79

5. INCLUSAO EXCLUDENTE 85
5.1. Acompanhamento e evasão 93
5.2. Preconceitos 98

6. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA 104
6.1. Assistência Estudantil 106
6.2. Apoio pedagógico 110

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS.....114

APÊNDICES.....124

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretendeu aprofundar os estudos sobre as políticas públicas para a Educação Profissional, considerando que esta tem sido uma das áreas prioritárias na agenda do Governo Federal e, por isso, passou a figurar como uma das problemáticas atuais no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, com diferentes abordagens, desde seu histórico até sua universalização, buscando, sobretudo, compreender as ações de governo e seus reflexos nas populações a que se destina. Entre as pesquisas sobre Educação Profissional, se podem destacar as desenvolvidas por Gaudêncio Frigotto (2005, 2010, 2012), Marise Ramos (2005, 2012), Maria Ciavatta (2005, 2010, 2012) e Acácia Kuenzer (2010) que abordam, entre outros temas, a histórica dualidade presente na Educação Profissional.

Nos últimos anos a Educação Técnica Profissional vem recebendo grande incentivo do governo central e, assim, a quantidade de Instituições Técnicas Federais vem crescendo rapidamente. O surgimento dos Institutos Federais de Educação faz parte das atuais políticas para a Educação Brasileira, voltadas à Educação Profissional e Tecnológica. A transformação da maioria dos CEFETs e dos Colégios Técnicos vinculados às Universidades em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia ocorreu em 2008 através da Lei n^{0} 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A proposição desta pesquisa surgiu diante das primeiras reações da comunidade acadêmica, e também da sociedade, de forma geral, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que marca o início da política pública de reserva de vagas aplicada à Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

A necessidade de esclarecimentos em relação à aplicação da reserva de vagas, as dificuldades encontradas para a aplicação da Lei nº 12.711/2012 e a postura da comunidade local, demonstrada através de ações judiciais que questionavam o ingresso de alunos com rendimento baixo, após o resultado do primeiro ingresso através desta modalidade em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul, entre outros fatos, motivou a proposição desta investigação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estudado é uma estrutura multicampi que visa promover a Educação Profissional e Tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável da região sul do país. Atualmente possui dezessete campi distribuídos pelo estado do Rio Grande do Sul. O referido Instituto está entre os dez maiores Institutos Federais do Brasil em número de alunos e servidores, com cerca de vinte e cinco mil alunos e cento e vinte opções de cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades.

O presente estudo se realizou em um campus que nasceu na década de 1960 como um Colégio Técnico Industrial, vinculado à universidade local, e que somente em 2008, com a criação dos Institutos Federais, foi integrado a um Instituto Federal. A nova institucionalidade possibilitou uma grande expansão, e consequentemente a criação de novos cursos. Atualmente, neste campus, são oferecidos seis cursos de Educação Profissional Integrados ao Ensino Médio, seis cursos na modalidade subsequentes ao Ensino Médio, cinco Integrados à Educação de Jovens e Adultos, três cursos superiores de tecnologia em parceria com a Universidade, uma Licenciatura, e um curso técnico na modalidade à distância. Devido sua atuação já há cinco décadas na cidade, a instituição goza de grande prestígio e é referência na formação técnica voltada para a indústria da região do estado.

Como toda Instituição Técnica Federal de qualidade, ultimamente o campus estudado tem atraído um grande número de alunos oriundos da escola pública. Este público tem chegado à instituição com uma série de carências e dificuldades, diferentemente do perfil elitista de alguns anos atrás que caracterizava os alunos das escolas federais. Não se trata de afirmar uma visão ingênua do Instituto Federal como uma instituição de educação simplesmente reprodutora dos interesses e dos valores da classe dominante. Ao contrário, entende-se a luta de classe também estabelecida no interior da instituição. No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do

IF, encontram-se alguns indicativos que conduzem para uma leitura dialética assumindo os conflitos de classe social e étnicos no(s) projeto(s) de educação, no entanto sem negar o interesse do capital em atrelar os seus interesses ao do Instituto. No PPI do IF a educação está compreendida como “uma prática contra hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno.” (PPI, 2014, p. 14).

Neste contexto, o problema se constituiu em verificar em que medida as estratégias de permanência adotadas pelo IF em estudo, atendem às perspectivas de ampliação da igualdade e do direito à Educação Básica, previstas na Lei de cotas, e as expectativas dos estudantes.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo verificar qual o alcance, em termos de garantia de acesso, permanência e avanço dos estudantes, da Política Pública de reserva de vagas, com a implantação da nº Lei 12.711, também conhecida como “Lei das Cotas”, nos Institutos Federais, e sua relação com as estratégias e políticas institucionais.

Os objetivos específicos deste estudo foram: a) Analisar a legislação pertinente à Política de Reserva de Vagas; b) Verificar, através de entrevistas com os servidores, quais as estratégias de permanência adotadas pela Instituição; e c) Verificar junto aos estudantes, através de questionários, se as medidas adotadas pela instituição atingem as suas expectativas no que tange à igualdade de direitos.

Apesar da política de reserva de vagas envolver cotas raciais, a seleção dos sujeitos terá como base as cotas sociais. Assim, esta pesquisa foi feita através de convite aos alunos que ingressaram pela reserva de vagas com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo, isto é, com os mais prováveis usuários dos mecanismos que a Instituição possui para dar conta das questões sociais.

Os eixos investigativos desta pesquisa foram: a) Política de Reserva de Vagas e a ampliação do direito à educação; b) Estratégias adotadas pela instituição para a efetivação da Política de Reserva de Vagas; e c) Impactos da Política de Cotas na permanência e avanço no processo de escolarização na perspectiva dos alunos beneficiários.

Esta pesquisa consistiu no estudo de caso, numa abordagem qualitativa, de natureza descritivo/explicativo e pretendeu observar e compreender as demandas dos sujeitos, alunos que ingressaram na Instituição e suas necessidades de

adaptação à instituição, tendo especial atenção as variáveis que afetam, positivamente ou negativamente, o desempenho e a permanência do mesmo no ambiente escolar.

Assim, para estudar e entender como se materializa a política de reserva de Vagas na Instituição, os sujeitos deste estudo se dividiram em dois grupos: alunos que ingressaram em 2014 em um campus, através da Política de Reserva de Vagas na modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado, e os servidores que atuam diretamente com estes alunos.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários com os vinte e quatro (24) estudantes e entrevistas semiestruturadas com dois (2) servidores da assistência estudantil, um (1) servidor da direção, (2) dois servidores da coordenação pedagógica e (1) um servidor do registro acadêmico.

Para fins de identificação dos alunos sujeitos da pesquisa, foram utilizadas no estudo informações obtidas nos documentos da organização, como editais de processos seletivos de ingresso, dados de matrícula, frequência e rendimento, fornecidos pelo setor de registro acadêmico.

Através de uma ferramenta disponibilizada pelo Google Drive, Formulário Google, um questionário com perguntas fechadas e outras abertas foi elaborado tendo em mente investigar de que forma a Instituição se organiza ou se modifica para o acolhimento e acompanhamento destes estudantes e qual a avalição e expectativas dos alunos em relação à instituição. O questionário foi enviado por e-mail para todos os alunos convidados e com base nestas informações se obteve parte dos dados qualitativos da pesquisa. As respostas foram utilizados para identificar o clima escolar, no que diz respeito a sua inserção, processo de adaptação, desenvolvimento e aprendizagem, seus planos futuros, bem como seu nível sociocultural.

Já para a equipe de servidores envolvida no processo educacional, o instrumento escolhido para coleta dos dados qualitativos foi uma entrevista semiestruturada. Setores como Direção de Ensino, Registro Acadêmico, Assistência Estudantil, Coordenação Pedagógica e Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) serão centrais no desenvolvimento deste estudo, a fim de investigar e apresentar de que forma a Instituição se organiza ou se modifica para o acolhimento e acompanhamento destes estudantes.

O grupo de servidores que participaram como sujeito desta investigação foi formado por seis (6) servidores, entre docentes e técnicos administrativos, das mais diversas formações acadêmicas, que atuam diretamente com os alunos cotistas.

Além dos questionários e entrevistas, formam utilizadas no estudo informações obtidas em alguns instrumentos legais: Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, Portaria Normativa nº18, de 11 de outubro de 2012, entre outros que deram início ao processo de reserva de vagas nos Institutos Federais. Além destes documentos, foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional e documentos da Assistência Estudantil, tais como o decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a Instrução Normativa PROEN 005 de 05 de novembro de 2015, e a Política de Assistência Estudantil do IFRS.

Estes registros também foram utilizados como dados nesta análise, sempre tendo em vista a questão central da pesquisa que se constituiu em verificar em que medida as estratégias de permanência adotadas pelo IF em estudo, atendem às perspectivas de ampliação da igualdade e do direito à Educação Básica, previstas na Lei de cotas, e as expectativas dos estudantes.

Após a coleta de dados se buscou apoio metodológico na análise de conteúdo, que é uma das técnicas de pesquisas qualitativas existentes que pode incentivar o surgimento de hipóteses que almejem uma análise mais eficiente das falas. Tomando como referência o modelo de análise apresentado por Bardin (2011), os dados resultantes das entrevistas e questionários com os participantes desta investigação foram analisados em três diferentes momentos: a) leitura do material resultante da entrevista de cada um dos sujeitos participantes do estudo; b) leitura do conjunto dos materiais das entrevistas e agrupamento dos trechos significativos dos depoimentos de acordo com duas categorias pré-estabelecidas; c) reorganização dos depoimentos de acordo com as subcategorias emergentes do material analisado.

A leitura individual das entrevistas de cada um dos sujeitos permitiu que fossem destacados elementos para análise dos pontos destacados pelos entrevistados. Esses elementos foram essenciais, por exemplo, para se pensar as categorias iniciais. Uma segunda leitura foi realizada com o intuito de destacar os

trechos dos depoimentos que fossem significativos no que diz respeito aos objetivos específicos dessa investigação. Os trechos destacados nos depoimentos dos sujeitos entrevistados foram agrupados de acordo com duas categorias iniciais: inclusão excludente, e democratização do acesso e permanência. A partir da leitura do material foram identificadas as subcategorias e os depoimentos foram, mais uma vez, reorganizados.

A partir da categoria *Inclusão Excludente* foram utilizadas as seguintes subcategorias: identificação dos alunos cotistas; participação e desempenho dos alunos cotistas nas atividades escolares; importância da formação docente; preocupação com mercado de trabalho; acompanhamento e evasão; preconceito.

Em relação à categoria *Democratização do acesso e permanência*, as subcategorias analisadas foram: conhecimento e avaliação da política de reserva de vagas; instrumentos utilizados pela instituição para garantir a permanência; e o papel do apoio pedagógico.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo trata de um estudo sobre o contexto capitalista, suas crises e, dentre elas, a transição do Estado do Bem Estar (na maioria dos países centrais) e o capitalismo desenvolvimentista (nos países periféricos) para o Neoliberalismo da Terceira Via, inspirado na nova social democracia, atual projeto político adotado pelos países ocidentais, onde a sociedade civil é a principal responsável pelas políticas sociais, inclusive pelas questões educacionais, buscando compreender o cenário das políticas para a educação, sobretudo as atuais políticas de inclusão das pessoas em condições de vulnerabilidade. No segundo capítulo analisam-se as políticas para a Educação Profissional, desde sua origem no Brasil em 1909 até os dias atuais, com grandes investimentos nas Instituições Técnicas Federais, no “Sistema S” e outros programas de profissionalização. Com o terceiro capitulo pretendeu-se aprofundar o estudo sobre a Reserva de Vagas, ou Política de Cotas, nas modalidades étnico-racial e socioeconômica, foco desta pesquisa.

No quarto capítulo, analisaram-se os principais documentos que regulam o acesso através da reserva de vagas nos Institutos Federais de Educação, tanto em nível federal com leis, decretos e portarias vigentes, como em nível institucional com documentos e políticas internas da instituição.

No quinto capítulo, trabalhou-se com a análise dos dados resultantes das entrevistas e questionários que foram aplicados com os sujeitos da investigação. Apresentam-se alguns fatores apontados pelos depoentes que afetam esta política de inclusão como: a participação, o desempenho e o acompanhamento dos alunos cotistas; a evasão; o preconceito; a importância da formação docente; e a preocupação com mercado de trabalho.

Por fim, no sexto capitulo apresentaram-se os principais mecanismos utilizados para garantir a permanência e os pontos críticos assinalados pelos sujeitos como lacunas da política de reserva de vagas.

Assim, esta pesquisa configurou-se em uma avaliação de políticas públicas educacionais e, assim sendo, se apoiou nos trabalhos sobre as abordagens teórico-metodológicos relacionados à área de análise de políticas públicas educacionais, utilizando principalmente, os aportes teóricos de Celina Souza (2006), Lúcia Maria Wanderley Neves (2004, 2005, 2008, 2010), Luis Antonio Cunha (2005), Acácia Kuenzer (2010), Gaudêncio Frigotto (2005, 2010, 2012), Jefferson Mainardes (2006, 2009), François Dubet (2011), Stephen J. Ball (2001, 2006), István Mészáros (2002, 2011) e David Harvey (2011), Shiroma (2006, 2007), Mainardes (2006), Peroni (2003, 2007, 2008, 2010, 2013).

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com a discussão sobre a ampliação do direito à educação e com a redução das desigualdades, propostas pela política de reserva de vagas, por meio da qualificação das ações específicas de permanência promovidas pela instituição em estudo, considerando que se pretende dar a devolutiva deste trabalho aos envolvidos diretamente no processo institucional.

1. O CONTEXTO CAPITALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Para compreender as políticas educacionais, é necessário conhecer o momento social e político em que as políticas são formuladas e o papel do Estado no processo de desenvolvimento do capitalismo.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o capitalismo e suas diversas configurações, o que implica abordar o modelo do Estado de Bem Estar Social, a Teoria do Neoliberalismo e a corrente ideológica da Terceira Via, para entender como ocorrem as relações entre o Capital e o Estado e seus reflexos nas políticas educacionais.

1.1 O Estado de Bem Estar Social

O avanço das sociedades democráticas enfrenta grandes obstáculos diante do modo de produção capitalista e de seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais. A divisão de classes sociais e o conflito de interesses entre as classes fez com que crescesse a exploração dos trabalhadores em escala mundial. Neste contexto, após a segunda guerra mundial e, em meio a lutas populares, tomou forma, sobretudo nos países europeus e nos Estados Unidos, o Estado de Bem Estar Social, uma modalidade de exercício público da proteção social, no qual o Estado intervinha na economia como regulador e parceiro, implementando e financiando programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos.

A organização da proteção social na sociedade capitalista conhecida como *welfare state*, se diferenciou das outras várias formas de politica social que lhe antecederam. Segundo Gomes (2006), *welfare state* pode ser definido como:

> Conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovido pelo Estado com a finalidade de garantir certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).

O sucesso do *welfare state* se deu em um contexto econômico e político marcado por fatores como: o processo de acumulação Fordista; o consenso em torno da busca pelo pleno emprego; a politica keynesiana; a manutenção de um crescimento econômico acelerado; o clima de solidariedade do pós-guerra; e o avanço das democracias partidárias e de massa reivindicando direitos dos trabalhadores.

Mas há divergências sobre a formação do Estado de Bem Estar Social. Conforme Navarro (1993), para a escola de Frankfurt, o Estado de Bem Estar seria uma criação da classe capitalista para legitimar seus interesses, e as reformas não passariam de instrumentos com objetivos de reforçar o *status quo* e perpetuar a dominação sobre a classe trabalhadora. Já a tese defendida por Burawoy, ainda de acordo com Navarro (1993), coloca o local de trabalho como espaço de construção de pactos sociais, onde os trabalhadores lutam por seus interesses e a classe capitalista faz concessões a fim de assegurar o controle do processo produtivo, o que garante igualmente a manutenção do sistema.

> A classe capitalista, portanto tinha suas razões em apoiar a ampliação dos benefícios sociais porque, de um lado rebaixava os custos como emprego de trabalhadores assalariados e, por outro, a classe trabalhadora cooperava com a produção capitalista e tinha acesso aos benefícios do consumo e os serviços sociais oferecidos pelo Estado (GOMES, 2006, p.212).

Mas nem todos os regimes de *welfare state* se comportam da mesma forma, variando como o Estado, o Mercado e a sociedade se relacionam. Para Fiori (2006 p.136), o “Welfare Liberal” assiste aos pobres, com reduzidas transferências universais ou planos de previdência social, o “Welfare Conservador” mantém os direitos de acordo com a classe e status, e o “Regime Social Democrata” atinge a classe média e possui um sistema universal de seguros onde todos são beneficiários mediante pagamento.

> Para marxistas e pluralistas de tipo funcionalista, o *welfare* aparece historicamente como exigência da industrialização ou da acumulação do

> capital, para uns, seja na modernização e urbanização para os outros. Enquanto para funcionalistas e marxistas do tipo conflitualistas, o *welfare* aparece como resultado do avanço dos direitos dos cidadãos e da democracia, ou como produto da mobilização sindical e da luta política de classes (FIORI, 2006, p.139).

Nesse sentido, de acordo com a tipologia clássica de Esping-Andersen (1991), são três os modelos de Estado de Bem Estar: o universalista, o corporativista e o residual. O universalista é financiado majoritariamente por tributos, distingue-se por estender sua cobertura a todos indistintamente e com uma relativa homogeneidade dos produtos sociais em todos os setores – pensões, educação, saúde, trabalho etc. O corporativista é financiado por contribuições e o residual tem como principal característica a oferta privada de bens e serviços, embora não prescinda inteiramente do financiamento e da oferta pública.

Neste período, as políticas sociais brasileiras se basearam no mérito, onde o benefício estava diretamente relacionado com a renda e com a contribuição, resultando em um sistema não redistributivo e de grandes desigualdades. Pode-se dizer que no Brasil não houve um sistema de seguridade próximo ao modelo de *welfare state*, mas sim a aplicação de algumas políticas de bem estar social, de cunho desenvolvimentista.

O processo de industrialização brasileira, que se iniciou na década de 30, não permitiu grandes lutas sociais contra a exploração capitalista. Antes disso, no Brasil, encontrávamos um sistema quase inexistente de proteção social ao trabalhador ou sequer leis que regulamentassem esses direitos.

A população foi enfraquecida pelo Estado Getulista que, de forma paternalista, freava os movimentos sociais. A política de Vargas foi centrada na prerrogativa de organizar as relações entre capital e trabalho. A força do capital e a repressão estatal não permitiam que as classes trabalhadoras influenciassem a política e um sistema de seguridade não conseguiu se constituir.

Com a Constituição Federal de 1934, Vargas garantiu ao povo brasileiro uma série de direitos, com destaque para a legislação trabalhista, segurança nacional e educação. A política de proteção ao trabalhador se materializou através do salário mínimo, repouso remunerado, fixação da jornada de trabalho de oito horas, férias anuais remuneradas, direitos estes que em 1943 foram reunidos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Essa Constituição vigorou até 1937 quando se inicia o

período ditatorial do “Estado Novo”, que durou até 1945, que apesar de ser um período autoritário, tinha um projeto social voltado especificamente para a arena dos direitos sociais, haja vista a necessidade da expansão da industrialização do país.

> A regulamentação das relações entre capital e trabalho foi a tônica do período, o que parece apontar uma estratégia legalista na tentativa de interferir autoritariamente, via legislação, para evitar conflito social. Toda a legislação trabalhista criada na época embasava-se na ideia do pensamento liberal brasileiro, onde a intervenção estatal buscava a harmonia entre empregadores e empregados. Era bem-vinda, na concepção dos empresários, toda a iniciativa do estado que controlasse a classe operária, Da mesma forma era bem-vinda por parte dos empregados, pois contribuía para melhorar suas condições de trabalho (COUTO, 2004, p. 95).

Embora se saiba que foi durante o governo de Getúlio Vargas, em pleno momento de ascensão de uma onda grevista, que os direitos trabalhistas foram regulamentados, a legislação veio para diminuir o impacto dos conflitos de classe. Assim, o governo disseminava o mito de que no Brasil não havia lutas de classe, por meio de concessões pacíficas do governo. Ao criarem condições propícias à convivência pacífica das classes sociais, a tese da concessão dos direitos sociais personificava Vargas com o agente que zelava pelos interesses dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que reforçava a ideia de incapacidade política das classes trabalhadoras. No entanto, pós Era Vargas, os avanços democráticos se intensificaram, através de greves, movimentos sindicais, intensa organização e mobilização da sociedade.

Esses movimentos foram barrados com o golpe militar, momento em que se organizam os sistemas estatais regulados na área de bens e serviços sociais básicos, além da criação do INPS - Instituto Nacional de Previdência Social, e do BNH – Banco Nacional de Habitação. O governo não estava preocupado em criar programas de seguridade e bem estar da população, mas em atender os requisitos do projeto de industrialização necessários ao capitalismo. Este período, conhecido como “Milagre Econômico”, se caracterizou por um processo de exclusão social, com redução dos gastos com saúde e educação, pois os programas sociais não acompanharam o desenvolvimento da economia.

A falta de planejamento e organização, fez com que nos finais dos anos 1970 e começo dos anos 1980, os programas sociais apresentassem indícios de esgotamento e tenderam a ser um terreno fértil para as práticas assistencialistas. E,

finalmente, diante da precariedade, ou até da inexistência do financiamento público de produção e distribuição de bens e serviços, no final dos anos 1980, houve um crescimento do setor privado na oferta desses serviços, procurando usuários em potencial para pagar por eles. Neste período acusavam a administração pública de ter gasto muito com o Bem Estar Social.

No entanto, foi a Constituição Federal de 1988, chamada de “constituição cidadã”, que efetivamente assentou as bases do Estado Democrático de Direito Brasileiro. O texto constitucional, trazendo capítulos específicos para os direitos sociais, garantiu universalmente direito ao acesso a serviços públicos de saúde e educação, previdência e assistência.

Aliado ao fato de a democracia brasileira ter sido construída sobre bases frágeis, devido aos acordos conservadores firmados durante o processo de transição, e embora se reconheça os avanços presentes na CF, o país sofreu as consequências do movimento neoliberal que se consolidava nos países centrais, tornando a recente democracia brasileira mais suscetível às mudanças e imperativos das forças do mercado. Peroni reforça esta ideia ao afirmar que:

> O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (PERONI, 2007, p.8).

Assim, apesar de no Brasil não termos um Estado de Bem Estar Social, nosso modelo político apresentava algumas características que se aproximavam dos modelos universalista e residual, visto que a Constituição Federal de 1988 buscou o paradigma universalista, principalmente nas áreas de saúde, educação, previdência e assistência e manteve o modelo residual para as políticas públicas de trabalho, habitação, transporte coletivo urbano, cultura e segurança pública.

Em que pese se tenha uma Constituição considerada avançada, não se pode considerar que contempla os requisitos necessários a um Estado de Bem Estar Social, na medida em que para tal precisaria de um sistema econômico, político e social capaz de atendê-lo, o que, sem dúvida, não é o caso brasileiro, sobretudo a partir do momento em que a Constituição é promulgada.

1.2. Capitalismo: configurações, crises e reconfigurações.

A crise do capitalismo dos anos 1970 foi a crise do fordismo-keynesianismo, uma crise estrutural do capital, propiciada por uma tendência decrescente na taxa de lucros. A crise do Estado de Bem Estar culminou com a passagem de um Estado de Bem-Estar Keynesiano para um Estado do Trabalho Schumpeteriano (BALL, 2006). Diante das críticas às políticas interventoras do keynesianismo, tanto no campo social quanto econômico, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, que culminaram com o surgimento do Neoliberalismo. O Neoliberalismo surge, na era Thatcher-Reagan, como solução para a crise, através de transformações nas estruturas econômicas dos seus países, retornando com o liberalismo econômico e princípios como a busca da eficiência do mercado; privatizações; abertura comercial; flexibilização das relações de trabalho/capital e cortes nos gastos sociais. Neste período a indústria perdeu espaço para a especulação financeira.

> Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção (PERONI, 2010, p.3).

Na opinião de Wood (2003) as economias capitalistas avançadas querem a flexibilização das relações de trabalho, desregulamentar o mercado e enfraquecer a rede de segurança social para que as condições de trabalho caiam e assim elas possam competir com os países capitalistas do Terceiro Mundo. Os salários, as condições de trabalho, a previdência social e até mesmo a proteção ao meio ambiente, parecem constituir obstáculos à competividade, lucratividade e ao crescimento.

Ainda segundo Wood (2003) embora o ciclo de negócios continue a ser pontuado por crises regulares, já nos acostumamos à flexibilidade do sistema e a sua capacidade de encontrar novos caminhos de expansão. Assim, como afirma Harvey (2011) o capitalismo tem crises cíclicas, e a que enfrentamos agora não difere das crises sistêmicas passadas e a solução passa pelo equilíbrio de forças das classes sociais. Harvey (2011) defende que o capitalismo não consegue resolver os problemas gerados pela crise, porque não pode superar as suas próprias contradições.

O capitalismo atual, pós-burocrático, gerencialista, se caracteriza por modelo de gestão e organização centrado nas pessoas, pois acredita que o sistema de controle burocrático possui uma morosidade inerente aos seus processos, o que os tornam demasiadamente onerosos e pouco eficientes.

Essas mudanças contribuem para transformações no controle estatal. O Estado passa a incorporar gradativamente à lógica e a cultura do novo gerencialismo, identificadas nos princípios mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade, competitividade, entre outros. O novo gerencialismo aposta na diminuição dos sistemas de controle e num processo de motivação das pessoas para que elas sejam cada vez mais capazes de produzir com qualidade e excelência por si próprias. Ou seja, nessa abordagem, as pessoas são conduzidas de forma a incorporar os princípios mercadológicos e gerenciais, tornando-as lideranças nos processos, gerando um compromisso coletivo para o sucesso da corporação.

De acordo com Mészaros (2011) e Harvey (2011), o sistema capitalista está passando por uma crise nunca antes vista e com grandes chances de se agravar, afetando não só o mundo das finanças globais, mas a vida social, econômica e cultural. A tese defendida por estes autores é de que a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital.

São diversas as condições que podem levar a uma crise, entre elas, aponta Harvey (2011): a escassez de capital – dinheiro; os problemas trabalhistas; as desproporcionalidades entre os setores; os limites naturais; as mudanças tecnológicas organizacionais desequilibradas; a indisciplina no processo do trabalho; e a falta de demanda efetiva. O caráter flexível do capitalismo faz com que ele supere uma barreira a custa de outra a cada crise que se instaura, as quais são necessárias para sua constante evolução.

A sociedade capitalista é por si só contraditória. Se por um lado, se têm as guerras imperialistas; degradação ambiental; violência; e etc., por outro, os padrões materiais estão no auge; as barreiras espaciais foram reduzidas; e os conhecimentos médicos prolongam a vida.

A trajetória evolutiva do capitalismo é colocada por Harvey (2011) através de sete “esferas de atividade”: tecnologias e formação de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processo de produção e de trabalho;

relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie; e “concepções mentais de mundo”. Segundo ele o capital não pode circular sem tocar em cada uma e em todas as esferas de atividade de alguma forma. A relação entre as esferas não são causais, mas dialeticamente interligadas pela circulação e acumulação do capital. Nenhuma esfera prevalece sobre as outras.

Em meio a esta crise, se observa o trabalho sendo cada vez mais precarizado.

> No meio do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX- resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a super exploração e a própria auto exploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global (MÉSZAROS, 2011, p.13).

Um dos principais obstáculos para o contínuo acúmulo de capital e a consolidação do poder da classe capitalista foi o trabalho. O capital precisava de fontes mais baratas e, para isso contou com diversas opções, entre elas a imigração e a tecnologia.

> As tecnologias de economia de trabalho e as inovações organizacionais podem mandar as pessoas para fora do trabalho e de volta à reserva industrial. O resultado é um exército flutuante de trabalhadores demitidos cuja existência coloca uma pressão descendente sobre salários. O capital manipula simultaneamente a oferta e a demanda de trabalho (HARVEY, 2011, p.56).

A relação trabalho – educação sofre alterações com o modo capitalista. A sociedade de mercado converte o saber de potência intelectual em potência material. A escola liga-se ao mundo da produção e inicia a divisão dos homens em dois grupos: aqueles das profissões manuais e aqueles das profissões intelectuais.

Além disso, o capital buscou o trabalho excedente, incorporando as mulheres à força de trabalho. Desta forma, o trabalho deixou de ser um obstáculo para a acumulação de capital, porém, os baixos salários, resultado da grande oferta/disponibilidade de mão de obra, geraram outro problema: a falta de mercado. O problema da demanda foi resolvido com a exportação do capital e o cultivo de novos mercados ao redor do mundo. Novos espaços e relações espaciais são produzidos constantemente.

> Acho justo dizer que, desde 1980, a combinação de repressões política, alterações tecnológicas, elevada capacidade de mobilidade dos capitais e enorme onda de acumulação primitiva nas (e migração de) zonas anteriormente periféricas tem resolvido efetivamente o problema da provisão de trabalho para o capital (HARVEY, 2011, p.59).

A expansão do capital a todo custo, confundido com crescimento, sem a mudança do modo de reprodução sócio metabólica pode não ter volta. A mudança das práticas responsáveis deve ser orientada pela necessidade humana e não pela busca incessante do lucro. Apesar de criticas ao capitalismo sem rédeas, ele continua se renovando ao longo do tempo e para isso conta com a globalização capitalista, que segundo Mészaros:

> Não funciona, nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria Globalização capitalista é uma manifestação contraditória da crise, tentando subverter a relação causa efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir à suas causas (MÉSZAROS, 2002, p.75-6).

Aumentar a abertura das fronteiras do Estado ao livre comércio e finanças, assinar acordos de livre comércio e garantir um bom enquadramento jurídico são vistos como elementos essenciais ao capitalismo, reduzindo distâncias e obstáculos à circulação. Segundo Harvey (2011) a mobilidade geográfica do capital ou do trabalho se torna fundamental para regulação dos mercados de trabalho locais. Os limites geográficos de acumulação do capital precisam ser ultrapassados e para assegurar a continuidade de fluxo de dinheiro, bens e pessoas é preciso de transporte e sistemas de comunicação eficientes.

> Redes geográficas também devem ser construídas para facilitar os fluxos de capital financeiro global conectando as zonas de excedente de capital com regiões de escassez de capital. Aqui, também, há uma longa história de inovação na indústria de serviços financeiros e nas relações com o Estado e entre Estados. O principal objetivo é superar qualquer obstrução potencial à livre circulação de capitais em todo o mercado mundial (HARVEY, 2011. p.49).

Em meio às contradições que se acumulam na crise que passa o capitalismo, dentro deste sistema globalizado, temos a subordinação do trabalho ao capital. O capitalismo procura colocar os trabalhadores em concorrência uns com os outros para os postos de trabalho, seja para manter-se no emprego, ou para conseguir uma ocupação. No cenário de crise do capitalismo e diante da retração dos postos de

trabalho, a concorrência, a competitividade e a meritocracia, são alguns dos mecanismos mais evidentes, além da responsabilização pelas condições de empregabilidade.

> Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida cotidiana das instituições. Elas exploram a insegurança do sujeito disciplinado (BALL, 2006, p.15).

A absorção dos princípios da lógica neoliberal contribui para o surgimento de uma nova economia moral, onde o foco dos efeitos do mercado está no desenvolvimento de sujeitos auto interessados e autorregulados, que sejam capazes de vivenciar cotidiana e autonomamente os princípios do novo gerencialismo. A criação deste novo ambiente moral, voltado para a satisfação de si, é construído a partir da assimilação de certos traços mercadológicos.

Nesta perspectiva, Ball (2006) assinala que:

> Bottery (1992) salienta que a economia do mercado livre apoia-se em duas presunções básicas, naturalísticas: “A primeira é que o mercado, e a consequente competição entre pessoas, é natural da condição humana (...). A segunda presunção é de que a humanidade é composta de indivíduos que são basicamente auto referenciados (...). O mercado, então, simplesmente dá expressão a um impulso básico (...)” (p. 86). (BALL, 2006, p.13).

Harvey (2011) reitera esta análise ao afirmar que;

> O que Marx chama de exército industrial de reserva, é, portanto, uma condição necessária para a reprodução e expansão do capital. Esse exército de reserva deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades necessárias (isto é, ser flexível, dócil, manipulável e qualificado quando preciso) (HARVEY, 2011. P.55).

No atual processo de expansão, o controle social, anteriormente nas mãos do capital, agora vem sendo transferido ao corpo social, ou melhor, para uma parcela da sociedade civil.

> O capital – uma vez que opera sobre a base da míope racionalidade do estreito interesse individual, *do bellum omnium contra omnes*: a guerra de todos contra todos – é um modo de controle, por princípio, incapaz de prover a racionalidade abrangente de um adequado controle social (MÉSZAROS, 2011, p.57).

Os órgãos políticos de controle são colocados a serviço da economia capitalista através de manobras políticas que garantam a expansão do capital, em nome do “interesse nacional”. Representantes de grandes empresas ou grupos

financeiros acabam tendo maior influência nas decisões políticas, em prol do capitalismo monopolista, do que os representantes políticos democraticamente eleitos.

A crise é mais do que política, segundo Mészaros é uma crise estrutural das instituições capitalistas de controle social.

> A cega lei natural do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são solucionados, mas apenas adiados e, de fato, transferidos ao plano militar, dado o adiamento não pode se dar infinitamente. (...) Crescimento e expansão são necessidades imanente ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças (MÉSZAROS, 2011, p.65).

Outro ponto extremamente relevante nesta crise é o desemprego, que até então se limitava aos bolsões de subdesenvolvimento e era visto como inevitável à modernização, e até mesmo justificado em prol do desenvolvimento. Conforme Harvey (1989), o capital buscou a superação da crise principalmente reduzindo, com os avanços tecnológicos, o trabalho vivo. O problema agora não atinge só os trabalhadores não qualificados, mas também os altamente qualificados, isto é, a totalidade da força de trabalho da sociedade. De acordo com Peroni (2012), isto causou um enorme desemprego estrutural e alterações no mercado de trabalho, com a reestruturação produtiva, em que os próprios trabalhadores são chamados a resolver, individualmente, buscando novas qualificações.

> Naqueles dias, os milhões de pessoas desafortunadas, patéticas, desprivilegiadas, podiam ser facilmente relegadas à periferia da sociedade. Isoladas no fenômeno da “Grande Sociedade”, afluente, elas deveriam responsabilizar exclusivamente a sua própria inutilidade (falta de qualificação profissional, preguiça, etc.) pelos seus apuros e resignar-se a consumir os restos do farto banquete neocapitalista, magnanimamente servidos sob a forma de “benefícios-desemprego” e cupons para o consumo dos invendáveis de alimentos (MÉSZAROS, 2011, p.68).

Diante da gravidade da crise, Mészaros (2011) assinala como única opção o programa de Marx de Reestruturação Radical, de cima para baixo, da totalidade das instituições sociais, das condições industriais, políticas e ideológicas da existência atual, de “toda a maneira de ser”, de homens reprimidos pelas condições alienadas e retificadas da sociedade de mercado. Apesar de Marx ter contribuído para pensar

em possibilidades de ruptura com o domínio do capital, seria ingênuo pensar que mesmo diante desta crise o capitalismo não teria mais como se expandir.

Segundo Mészaros (2011), na crise atual criam-se condições para uma ofensiva socialista com objetivo de estabelecimento de uma sociedade socialista que supere o mundo do capital. Para isso, seriam necessárias grandes mudanças institucionais para reduzir o poder de regulação do capital sobre o sócio metabolismo. O que está em jogo é a constituição de uma estrutura organizativa que possa exercer as funções positivas de controle, na nova forma de autoatividade e autogestão, rompendo com o circulo vicioso do controle social do capital e dependência negativa em relação a ele. A necessidade de uma teoria que apresente uma alternativa hegemônica sustentável em resposta a crise que ameaça a sobrevivência da humanidade. O problema é a falta de movimento anticapitalista suficiente capaz de desafiar seu poder no cenário mundial.

> Existe um duplo bloqueio: a falta de uma visão alternativa impede a formação de um movimento de oposição, e a ausência de tal movimento opõe-se à articulação de uma alternativa (HARVEY, 2011, p.184).

Ao longo das últimas décadas, alguns acontecimentos mostram como a crise do capital se aprofunda. Para Mészaros (2011)

> A crescente crise da dominação econômica dos EUA e suas consequências se propagando por todo o mundo; a permanente intensificação dos conflitos com o sucesso industrial do Japão e os sinais ampliados de uma guerra comercial potencialmente mais devastadora; a erupção de grandes contradições no interior da comunidade Econômica Europeia, ameaçando-a de colapso; o fracasso catastrófico do Keynesianismo do pós-guerra e sua substituição ainda mais catastrófica pelas estratégias "monetaristas" voltadas à revitalização do capital em crise, o maciço e ainda crescente "desemprego estrutural" e a correspondente erupção de grandes distúrbios sociais sobre as ruinas do Welfare State e da estratégia do pós-guerra que presunçosamente anunciou a realização do pleno emprego numa sociedade livre; o fracasso das estratégias" neocolonialistas" do pós-guerra ligadas à expansão do neocapitalismo, com sua ideologia da modernização e sua egoísta transferência de tecnologia- e o controle disfarçado dos países capitalistas avançados sobre o "Terceiro Mundo", potencialmente com consequências de longo alcance (MÉSZAROS, 2011, p.82).

Acrescenta o autor que:

> A fraude, a dominação do capital e a exploração da classe trabalhadora não podem continuar para sempre. Os produtores não podem ser postos constantemente sob controle. Marx argumenta que os capitalistas são simplesmente personificação do capital. Não são agentes livres; estão executando imperativos do sistema (MÈSZAROS, 2011, p.133).

O questionamento a respeito do futuro do capitalismo como sistema social adequado está na vanguarda do debate atual. Como coloca Harvey (2011, p.179), a classe capitalista tem de convencer-nos que o capitalismo não é só bom para eles, mas bom para todos nós. Muitos são os questionamentos sobre a legitimidade do modelo atual e reformas radicais se fazem necessárias.

> O capitalismo nunca vai cair por si próprio. Terá de ser empurrado. A acumulação do capital nunca vai entregar voluntariamente seu poder. Terá de ser despossuída (HARVEY, 2011, p.209).

Segundo Peroni (2008), as estratégias de superação da crise, como o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, é que estão redefinindo o papel do Estado.

Assim, a fim de garantir a manutenção da supremacia do capitalismo, e com vistas a fortalecê-lo, a Terceira Via é apresentada como alternativa. Diante das mudanças que ocorreram no mundo nas últimas décadas, sobretudo considerando as consequências sociais desastrosas da supremacia do mercado, a Terceira Via surge da necessidade de um caminho alternativo tanto ao Neoliberalismo conservador quanto ao Socialismo, mantendo a filosofia política que caracteriza a socialdemocracia. Antunes (1999) ressalta que “a Terceira Via acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do Neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado" (ANTUNES, 1999, p.99).

A Terceira Via teve, na versão Britânica, Antony Giddens como seu principal intelectual. O programa político de Giddens, assumindo uma economia capitalista que tem a sociedade civil como elemento central, estabelece o fim da igualdade como objetivo permanente e o Estado como elemento central da justiça social, da promoção do consenso como mecanismo privilegiado da política, da busca da inovação e da inciativa individual como instrumentos do progresso pessoal e coletivo.

A estratégia é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. “Os neoliberais querem encolher o Estado; os socialdemocratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo” (GIDDENS, 2001, p. 80).

A sociologia de Giddens é uma tendência de indução pelo mercado que funciona como centro ético político a partir do qual se redefinem as relações de trabalho. Ele defende um maior comprometimento com programas de transformação da realidade social, o envolvimento da sociologia com programas de reformas sociais e políticas, promovendo a renovação da social- democracia.

> A política da terceira via deveria preservar uma preocupação essencial com a justiça social, aceitando ao mesmo tempo que o âmbito de questões que escapam à divisão esquerda /direita é maior que antes. Igualdade e liberdade individual podem entrar em conflito, mas medidas igualitárias também aumentam muitas vezes o espectro das liberdades abertas aos indivíduos. Liberdade para os social democratas deveria significar autonomia de ação, o que por sua vez exige o envolvimento da comunidade social mais ampla. Tendo abandonado o coletivismo, a política da terceira via busca um novo relacionamento entre os indivíduos e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações (GIDDENS, 1999, p.74).

Entre as revoluções de nosso tempo, Giddens coloca a globalização, a transformação da vida pessoal, e o relacionamento com a natureza, como desafios contemporâneos que precisam ser enfrentados pelo modelo da Social Democracia da Terceira Via.

Como reflexo da globalização acredita-se que surgiu uma nova fronteira que afetou a identidade nacional além de outros reflexos como o individualismo, o esvaziamento do embate ideológico entre esquerda e direita, abertura dos mercados nacionais e a reunião dos blocos regionais.

A renovação política proposta pela Terceira Via indica uma articulação entre globalização e condições econômicas. O processo de globalização tem características sociais, politicas e culturais, mas não há dúvidas de que o processo econômico em curso é o centro das transformações sociais e que a revolução na tecnologia da informação está diretamente ligada ao processo de globalização. Muitas mudanças ocorreram em torno do mundo do trabalho a partir das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em meio a estas mudanças, ocorreu uma projeção dos direitos humanos com reorientação em relação à liberdade e dignidade individuais, e o mercado funcionou como *locus* privilegiado de socialização. Nesse contexto, há o renascimento do conceito de sociedade civil (SAUL, 2003, p.165). Em relação à sociedade civil, Wood (2003) indica que,

> Ela gera uma nova divisão do trabalho entre a esfera pública do estado e a esfera privada da propriedade capitalista e do imperativo de mercado, em que a apropriação, exploração e dominação se desligam da autoridade pública e da responsabilidade social – enquanto esses novos poderes privados dependem da sustentação do estado por meio de um poder de imposição mais concentrado do que qualquer outro que tenha existido anteriormente (WOOD, 2003, p. 217-218).

Para Peroni (2008) a ideia é a parceria público-privado, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado, através de uma nova economia mista que propõe "uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público" (GIDDENS, 2001, p. 109).

A Terceira Via pretende a reconstrução do Estado utilizando a globalização através de uma sociedade civil ativa. Sociedade civil aparece associada à comunidade, a um espírito comunitário nas esferas locais, no sentido de renovação social e material de grupos em bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas. O conceito de sociedade civil tem papel político estratégico com função de constranger o poder dos mercados e do governo. É na sociedade civil que se dará a transformação institucional do novo sistema de proteção e segurança diferentemente do que ocorria no *Welfare State*, em que o Estado assumia este papel.

> Sociedade civil tem a função de lubrificante das principais esferas do programa econômico proposto (educação, incentivos, cultura empresarial, flexibilidade, difusão dos efeitos e o capital social) – a sociedade civil passa ser fonte de legitimidade e de regulador da vida de modo geral (SAUL, 2003, p. 167).

Um dos importantes conceitos desenvolvidos por Giddens é o de Capital Humano, que se configura como um trabalhador com espírito de empresário, competitivo e que aceite desafios. As reformas proporcionariam oportunidades de formação pessoal e iniciativa individual, sendo decisivo ser competente e superar riscos em uma sociedade baseada na meritocracia. O investimento social na Terceira Via deve estar voltado para a promoção do capital humano, diferentemente do sustento econômico do Estado de Bem Estar Social.

Indispensável à economia do conhecimento, o Capital Social refere-se às redes de confiança que os indivíduos podem estabelecer para apoio social. Para Giddens (2001) a noção de capital se dá a partir das redes de confiança da nova economia, ou economia do conhecimento.

> Na sociedade do conhecimento as relações de confiança seriam abertas e negociadas ativamente e assegurariam um fluxo contínuo de inovações. A difusão da tecnologia da informação seria a principal responsável na estimulação das articulações dessas redes de confiança e colaboração (SAUL, 2003, p.162).

Giddens (1999) tenta mostrar a necessidade de transpor fronteiras das disciplinas para incorporar à teoria social o esforço de reelaboração da própria concepção de ser humano e de fazer humano, de reprodução social e transformação social. Concepções políticas de direita e de esquerda foram ultrapassadas pela velocidade das mudanças a partir do desenvolvimento das novas tecnologias e pela difusão de seus efeitos na vida econômica social e cultural.

> O Projeto Político de Giddens consagra novo cenário de Justiça Social, com base na democracia articulada a partir do mercado, onde o potencial político da questão social transmuta-se na capacidade individual de tomada de riscos, tendo por substrato o capital social (SAUL, 2003 p.168).

A prioridade da nova política proposta por Giddens é a questão educacional e o incentivo ao capital humano: “A força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica.” (SAUL, 2003, p.156). A educação torna-se meio de atingir a justiça social através da elevação da escolaridade, sempre almejando a empregabilidade, oportunidades de formação pessoal e capacidade individual.

> O Estado deixa de ser referência para conflitos derivados da desigualdade que agora passa a se resolver pela eliminação das discrepâncias criadas pela meritocracia. Ela deve ser conduzida através de reformas que proporcionem oportunidades de formação pessoal e iniciativa individual (SAUL, 2003, p.152).

A substituição da velha economia manufatureira pela economia global tem sua base na informação, em trabalhadores polivalentes cujo saber é a propriedade mais valiosa das empresas; na inovação e na busca por mercados. Neste movimento de globalização, o poder da sociedade contemporânea está na sociedade civil, no Mercado e no Governo.

Um dos fatores que mostra como esse modelo político mantém um importante vínculo com a educação é a quantidade de organizações, instituições e outras associações que estão empenhadas na propagação do discurso da solidariedade, responsabilização individual e social em prol da educação de qualidade.

Segundo a lógica da social democracia a qualificação educacional e o treinamento das habilidades e competências são essenciais para a distribuição de possibilidades (GIDDENS, 2001). Em nome desta distribuição de possibilidades é que se estimula o investimento em capital humano, isto é, “um novo sujeito pronto para um contrato social baseado na autonomia e no desenvolvimento pessoal” (OLIVEIRA, 2003, p.7).

O modelo de educação defendido pelos empresários (terceiro setor), em sintonia com a perspectiva da Terceira Via, é cada vez mais presente nas políticas educacionais e tem suas metas e prioridades focadas no mercado. Os indivíduos passam a ser responsabilizados pelo próprio sucesso ou fracasso na medida em que a educação deixa de ser compromisso do Estado e passa a ser responsabilidade individual, isto é, resultado de competitividade, concorrência e meritocracia.

A noção de capital humano traz a ideia de educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social, porém, a utilização da ciência e da tecnologia ampliou o desemprego e aumentou o número de trabalhadores supérfluos, favorecendo a ideia de que não há lugar para todos. A ideologia disseminada passa a ser de que os trabalhadores não têm empregos porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, em cursos de formação técnica que podem torná-los cidadãos produtivos no mercado.

Como já referido, no projeto da Terceira Via, a sociedade civil torna-se uma das principais responsáveis pela implementação de políticas sociais, enquanto o governo assume o papel prioritário de coordenador e financiador, mas não abandona totalmente a formulação e implementação de políticas. Como o investimento no capital humano é essencial para o mercado de trabalho, e consequentemente para o capitalismo, cresce o investimento na educação, seja por meio do financiamento de parcerias público-privadas, seja pela criação de programas e projetos de ampliação do acesso à educação escolarizada em áreas entendidas como estratégicas.

No caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise o tamanho do Estado, e não do capitalismo, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais (PERONI, 2008).

Desde o segundo mandato do Presidente Lula, o Governo Federal vem apostando alto na Educação Profissional através de incentivos à expansão da Rede Federal e também com a criação de vários programas que pretendem dar acesso a esta modalidade aos que por um motivo ou outro, encontram-se à margem. Assim, cumpre a dupla função de aumentar o nível de escolaridade da população, como almejam as camadas populares e ditam os organismos internacionais, e de fornecer mão de obra para o mercado de trabalho, como exige a sociedade capitalista.

A concepção de formação profissional, na perspectiva de adaptação e priorização dos objetivos do mercado, neste caso valorizando certas habilidades e competências por ele requeridas e secundarizando a formação mais ampla, faz parte desse projeto societário neoliberal de face humanitária (WOOD, 2003), assumida pela Terceira Via.

O projeto societário da classe dominante subordinada ao capital se produz e se alimenta da desigualdade e só não precisa da universalização da educação básica de qualidade para todos, como ajuda a aprofundar e solidificar o dualismo. Trata-se de formar o trabalhador *cidadão produtivo* adaptado à corrida sem fim de adquirir as “competências” de mãos adestradas ou olhos aguçados e coração e mentes submissos (FRIGOTTO, 2010).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. O papel dos organismos internacionais nas políticas para a Educação Profissional

Os organismos internacionais têm desempenhado um papel importante na orientação das políticas educacionais nas últimas décadas, notadamente nos países em desenvolvimento, no sentido de torná-los aptos para atrair novos investidores passíveis de honrar seus compromissos (dívidas) com as instituições multilaterais. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) influenciam diretamente as diretrizes políticas no que se refere às relações entre trabalho e educação. Os protagonistas dos projetos econômicos e das reformas educacionais que ocorreram no Brasil desde a década de 1990 faziam parte do grupo de intelectuais que trabalhavam para estes organismos ou compartilhavam o mesmo pensamento.

A educação escolar das classes populares e a sua formação técnico-profissional passam a se constituir instrumentos importantes para manutenção da paz no universo capitalista contemporâneo. Assim, para Neves,

> O binômio alívio da pobreza-coesão social, atualizando-se, materializa-se na formulação “crescimento com justiça social”, formulação própria do Neoliberalismo da Terceira Via, para designar a intenção capitalista de atenuar as profundas desigualdades sociais decorrentes da implantação na periferia do capitalismo de políticas neoliberais ortodoxas (NEVES, 2004, p.96).

Na América Latina esses grupos são os responsáveis pela condução econômica e política ideológica do capitalismo e pela manutenção da hegemonia burguesa. Através de reformas “neodesenvolvimentistas” na segunda metade dos

anos 1990, impulsionavam o desenvolvimento de políticas especificamente voltadas para a formação para o trabalho como instrumento de alívio da pobreza. Segundo Evangelista e Shiroma (2006) a elevação da qualificação dos trabalhadores além de ser a solução para os problemas econômicos, conteria o risco de rebelião daqueles que sofrem os efeitos da globalização.

> Tendo em vista os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizaram-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano foram resgatados, mas alterados, pois num contexto de globalização excludente, a educação tornara-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p.45).

Assim, difundia-se a ideia de que somente os países que seguissem os moldes internacionais em relação a investimentos na educação estariam em condições de competição no mercado internacional e consequentemente, de superar as condições de pobreza.

Os conceitos de produtividade, qualidade, competividade, eficácia e eficiência dos anos 1990, foram ao longo dos últimos anos, substituídos por conceitos mais humanitários como justiça, equidade, inclusão, oportunidade e coesão social, que seriam alcançados através das políticas educacionais. Segundo o Banco Mundial, o trabalho seria o recurso mais abundante das camadas populares para combater a pobreza, e o investimento em educação o caminho para potencializar tal recurso.

O foco da educação nos países periféricos passa de formação para o trabalho simples para formação para o trabalho complexo. As diretrizes políticas se baseiam em fomento a privatização da educação superior vigente, advogando a substituição por um modelo mais flexível, decorrência natural da procura no mercado por qualificações novas e mais especializadas, requeridas pelas mudanças atuais na organização do trabalho e da produção.

Com base nisso, cresceram os investimentos em centros de formação técnico-profissionais, que pudessem dar conta das necessidades do “mundo em transformação”. A implementação desse novo modelo estava condicionada à diminuição do gasto público e ao aumento da participação da iniciativa privada.

> A privatização e a fragmentação da educação superior características da primeira fase de implementação das políticas de formação para o trabalho nos países periféricos respondem, de modo específico, aos imperativos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais propostos pelo BM-FMI para o capitalismo mundial, implementadas pelos governos nacionais como parte do processo de desmonte do modelo de Estado de bem-estar e instituição de um Estado mínimo (NEVES; PRONKO, 2008, p.107).

A substituição da Sociedade Industrial pela Sociedade do Conhecimento marcada pela onda tecnológica justifica outro modelo de educação escolar mais equânime e flexível, que atenda a crescente demanda por profissionais formados em distintas especialidades e com diversa intensidade.

Ao mesmo tempo em que a população sente-se atraída por essa formação técnica, sobretudo, pela possibilidade de profissionalização mais rápida e de acesso ao emprego, ainda que veja diminuídas as chances de acesso à educação superior, observa-se que, na periferia do capitalismo, cada vez mais a educação fica submetida ao modo de produção capitalista.

> Dessa forma, a participação do Estado na implementação do novo modelo de educação superior se estende desde o planejamento de políticas e gestão do sistema, o provimento de recursos financeiros, o controle de qualidade do ensino, até a defesa da equidade e da coesão social, evidenciando que não existe no capitalismo contemporâneo uma oposição entre Estado e mercado no âmbito das políticas sociais. Pelo contrário, existe um Estado que se reestrutura, utilizando novos instrumentos de dominação para defender os interesses contemporâneos do capital de reprodução ampliada da força de trabalho e de legitimação das relações capitalistas (NEVES; PRONKO, 2008, pag. 112.).

Nessa nova perspectiva a educação superior também é reorientada, foram deixados de lado aspectos político-estratégicos fundamentais, como o papel da produção do conhecimento no país, em face da nova divisão internacional do trabalho, e a submissão da educação superior aos interesses empresariais à medida que um aluno de classe popular prioriza a formação para o trabalho, como finalidade da educação superior.

Um dos exemplos mais marcantes da influência dos organismos internacionais na Educação Profissional no Brasil ocorreu na década de 1990. Até este período, diante do sucateamento das escolas públicas de Educação Básica, as únicas escolas gratuitas que ofereciam formação acadêmica de qualidade elevada eram as escolas técnicas federais. Essas instituições se tornaram escolas da elite, preparando alunos para o ingresso no ensino superior. Entretanto, não havia

consenso em relação a isso, enquanto um grupo se orgulhava da excelência acadêmica para o prosseguimento dos estudos, outro se preocupava com o papel das escolas técnicas de fornecer pessoal qualificado para o mercado.

Na década de 1990, ocorreu uma reforma na Educação Profissional, em decorrência de um projeto do BID, com contrapartida do Fundo de Auxilio ao Trabalhador- FAT. Em troca do empréstimo do BID para fomentar o ensino técnico, o Ministro da Educação na época, Paulo Renato de Souza, concordou em dividir o segmento acadêmico e o técnico, pois a instituição financiadora se negou a emprestar dinheiro a uma instituição elitista, que não vinha cumprindo seu papel. A ideia era reservar vagas na área profissional para quem verdadeiramente estivesse interessado. Apesar da resistência dos que entendiam que a separação entre a teoria e a prática seria um empobrecimento, o empréstimo falou mais alto.

Seguindo os postulados norteadores das políticas dos organismos internacionais, que reforçam o atendimento aos grupos vulneráveis, as reformas educacionais brasileiras têm como um dos seus fundamentos o princípio da equidade, por meio da flexibilização das oportunidades, das Ações Afirmativas, da inclusão social e da assistência estudantil, medidas que possam fornecer a ajuda necessária para garantir o acesso e a permanência. Os primeiros anos do Governo do Presidente Lula, foram marcados por políticas distributivas e compensatórias, que propõem a concessão de auxílios financeiros como bolsas e créditos estudantis, medidas estas que aliadas às Ações Afirmativas que foram implementadas no Brasil nos últimas décadas e, se confrontadas com as orientações dos organismos internacionais, indicam que não são obra da boa vontade dos governos ou do Estado Brasileiro, mas frutos do princípio de “alívio da pobreza”, buscando a coesão social e o consenso em torno do atual projeto de sociedade.

> Tais medidas compensatórias da desigualdade social, além de se enquadrarem entre as políticas mais gerais de alívio da pobreza, vêm assumindo também um papel político-ideológico fundamental de instrumento da nova pedagogia da hegemonia, ao conseguirem das vítimas da discriminação seu consentimento ativo ao novo modelo de educação escolar (NEVES, PRONKO, 2008, pag. 115).

Em que pese se devam reconhecer as enormes desigualdades sociais e, como prolongamento destas, as desigualdades educacionais vivenciadas no Brasil, e a urgência em reduzi-las como forma de perseguir a justiça social, numa

sociedade que pretenda aprofundar a democracia, é preciso analisar de forma crítica os programas e as políticas de governo para a educação, sobretudo as que visam à formação profissional, objeto deste estudo, na medida em que se constatam as fortes influências dos organismos internacionais nas políticas locais e a identificação do modelo econômico, social e político brasileiro com o novo capitalismo neoliberal da terceira via (NEVES, 2005; WOOD, 2003). Diante deste cenário que, sob o anúncio de garantir equidade social, propõe a formação de “capital humano”, ou seja, um trabalhador com o perfil requerido pelo mercado pode gerar, no mínimo, a suspeita de que a Educação Profissional continuará cumprindo o seu papel tão amplamente denunciado: o de ensinar a fazer, mas não necessariamente a pensar sobre o que faz. Tendo presente esta preocupação, é que no item seguinte se fará a análise da Educação Profissional no Brasil.

2.2. Histórico da Educação Profissionalizante no Brasil

Considerando os aspectos que compõem a história das políticas públicas educacionais, suas leis e decretos, que foram paulatinamente configurando o cenário atual da Educação Profissional brasileira, percebe-se que as suas finalidades vêm sofrendo alterações de acordo com cada período histórico.

A Educação Profissional no Brasil teve seu início oficial com o Presidente da República Nilo Peçanha que sancionou o decreto lei n° 7.566 de 23 de setembro de 1909, instituindo-a oficialmente. Foram criadas 19 escolas de aprendizes e artífices, inicialmente com dois objetivos: capacitar os filhos dos desfavorecidos através de preparo técnico intelectual e afastá-los da ociosidade, transformando-os em cidadãos úteis a Nação.

Durante o período conhecido como Primeira República (1889-1930), a Educação Profissionalizante se manifestava através das escolas de Artes e Ofícios. Elas promoveram profundas alterações nas relações de produção, capital e trabalho, e consequentemente, no modelo de educação que supria o mercado produtivo. Os trabalhadores tinham acesso apenas a conhecimentos técnicos referentes a seus ofícios, sem acesso a conhecimentos que lhes possibilitassem a conscientização da sua participação na sociedade. As Escolas de Artes e Ofícios funcionaram até 1942 quando foram transformadas em Escolas Técnicas.

Na década de 1930, o Brasil seguiu o modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala. Nesse sentido, as políticas educacionais visavam atender as demandas do processo de industrialização. Durante o período ditatorial da Era Vargas, se deu a criação do SENAI e do SENAC, para que o operariado tivesse uma formação mínima e rápida.

> Dessa forma, estabelecia-se uma distinção fundamental entre as "escolas industriais" (segundo a denominação da lei orgânica correspondente) de nível médio e caráter tecnológico, destinadas à formação para o trabalho complexo, e o ensino profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava crescentemente à vida urbano-industrial do país (NEVES, PRONKO, 2008, p.38).

O decreto n° 4048/42 estabelecia que a manutenção do SENAI fosse feita pelos estabelecimentos industriais mediante pagamento de contribuição mensal às escolas e, ainda, pelo decreto n° 4481/42, ficavam obrigadas a manter em seus quadros 8% de menores aprendizes. O estado teve que obrigar os industriais a custear a aprendizagem sistemática, pois eles não conseguiram, em um primeiro momento, perceber como isto seria do interesse do próprio grupo.

> Durante os dezoito anos da experiência democrática populista, sua rede se expandiu e se consolidou, ao mesmo tempo em que feneceu o que o ministro da Educação Gustavo Capanema pretendia que fosse a referência para o ensino profissional: os cursos básicos industriais com base escolar. Nos primeiros dez anos de regime militar, o SENAI se firmou ainda mais, atingindo o que parece ter sido o ápice de seu desenvolvimento enquanto instituição educacional dedicada à aprendizagem sistemática. Dito de outra forma, o SENAI transformou-se em instituição hegemônica no âmbito do ensino industrial (CUNHA, 2005. p.9).

Do ponto de vista de sua constituição, o SENAI seria uma instituição pública, porém visto sob a ótica da gestão de recursos, o SENAI é uma instituição privada.

> A ambiguidade do SENAI, no que se refere a sua dimensão pública ou privada é, portanto, uma decorrência do corporativismo do Estado Novo, Enquanto protagonista do desenvolvimento econômico, empenhado na industrialização o Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária a sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas (CUNHA, 2005, p.46).

Enquanto a Educação Profissional esteve principalmente sob responsabilidade da iniciativa privada, através do sistema S, se mantinha ligada à lógica do capital, a hegemonia mercantil, formando operários para as indústrias e,

assim, reforçando a dualidade entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, isto é, entre o conhecimento propedêutico, necessário para cargos administrativos e gerenciais e o conhecimento mínimo, profissionalizante, para as camadas populares. No mesmo período, através de leis orgânicas, o ministro Gustavo Capanema promoveu uma reforma do sistema oficial de ensino que redefiniu currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e grau.

Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, em 20 de dezembro de 1961, pela primeira vez na história da educação brasileira se manifesta a articulação entre ensino secundário e profissional, permitindo, com isso, o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que concluísse o secundário ou o profissional. Cabe destacar que mesmo aprovada, a referida legislação não chegou a ser aplicada devido ao Golpe Militar de 1964. Porém, um aspecto muito importante da política educacional do Estado Novo permaneceu, com força aumentada: a aprendizagem de ofícios industriais associando escola-empresa feita pelo SENAI.

Somente a partir de 1990 a Educação Profissional sofre mudanças, alterando o formato do 1° e 2° graus, previsto pela lei n° 5.692/71, segundo a qual instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário objetivando preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho e evitar a frustação de jovens que não entravam na universidade nem no mercado de trabalho por não possuírem habilitação profissional.

Segundo Cunha (2005, p.181), “A mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2° grau. Ela representou, certamente, o maior fracasso”.

O Parecer do Conselho Federal de Educação n°45/72 fixou o currículo mínimo para cada habilitação profissional. Essa profissionalização apenas obteve sucesso nas escolas técnicas federais que dispunham de infraestrutura e professores de Ensino Médio e de Educação Profissional, o mesmo não ocorrendo nas escolas públicas de Ensino Médio, sob a responsabilidade dos estados e de alguns municípios, visto que as condições humanas e materiais não eram adequados às demandas formativas. A consequência foi uma sobrecarga das Escolas Federais.

Fruto de pressões de alunos, empresários do ensino, o currículo sofreu algumas flexibilizações através do Parecer 76/75, de acordo com o qual a definição de Educação Profissionalizante passou a ser “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas para orientá-lo à profissão e levá-lo a aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”.

> A Formação profissional prevista na lei 5.692 e pelo Parecer 45/72 estaria voltada para fora, isto é, para o mercado de trabalho. (...) A outra modalidade seria compreendida pelo termo lato de *educação para o trabalho*, novidade trazida pelo Parecer 76/75, na qual a profissionalização estaria voltada para dentro da escola, articulando o interesse de cada aluno com o de cada estabelecimento de ensino, sob a égide do pedagogo, e resultaria da estranha combinação de educação geral com “consciência do valor do trabalho” mais a aquisição de “habilidades tecnológicas” (CUNHA, 2005, p.203).

Teve-se, então, outra reforma com a lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, quando houve a substituição do termo “Qualificação para o trabalho” por “Preparação para o Trabalho”. Ao contrário da lei original, o novo texto inseriu “a preparação para o trabalho, no ensino de 2^0 grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Com isso, as instituições privadas conseguiam o que tanto queriam, isto é, estavam liberadas de implantar os tão dispendiosos e pouco significativos para seus estudantes cursos profissionalizantes, já que atendiam as classes mais altas e estas estavam interessadas nos cursos propedêuticos para chegarem aos cursos superiores.

Com o fim da ditadura militar, oficialmente encerrada em 1985, a comunidade educacional discute a relação entre trabalho e educação, afirmando a necessidade de vinculação da educação a pratica social e o trabalho como princípio educativo, de forma que o Ensino Médio propiciasse os fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

A Constituição Federal de 1988 foi um reflexo das várias mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que o Brasil passou na década de 1980. Nela, a educação é afirmada como um direito social que, apesar de até hoje não ter se efetivado plenamente, suscitou o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB – Lei N^0 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, proporcionou grande avanço ao incluir o Ensino Médio na Educação Básica.

Nesta modalidade de ensino são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam seguir nos estudos e se inserir no mundo do trabalho, superando, ao menos em tese, a definição de caminhos diferentes de acordo com a situação socioeconômica.

> Na década de 1990, as divergências entre educadores, empresários e representantes do governo, acerca dos rumos da formação e qualificação profissional, se acentuaram. Questões como a estrutura, as condições e os objetivos de uma educação voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de competências, empregabilidade, laboralidade, pedagogia da qualidade, empreendedorismo e outros, que orientaram o debate em todos os espaços em que a educação se fez presente, não se constituíram em elementos de consenso. Nesse momento, em que o Conselho Nacional de Educação discute a aprovação de um novo parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, tal perspectiva se mantém (CARVALHO; BAUER, 2011 p.100).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de inspiração neoliberal, tinha no mercado um de seus pilares e o modelo de competência como forma de organização do trabalho, reafirmando o mérito individual como critério de mercado para a empregabilidade. Uma das influências do neoliberalismo nas políticas sociais consiste na propagação da qualificação profissional como único e exclusivo fator de promoção da inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

Entre as medidas de ajuste neoliberais adotadas pelo então presidente, encontrava-se a educação, incluindo nela a capacitação profissional. Em decorrência do acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, ocorre a priorização do ensino fundamental, secundarizando a Educação Infantil e o Ensino Médio. Por sua vez, como a Educação Profissional era uma modalidade do Ensino Médio, sua oferta deixou de ser obrigação do Governo Federal.

> A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. Esse espírito, que já se manifestara na Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela UNESCO em 1996, tornou-se lugar comum nos documentos elaborados pelas agências multilaterais. A articulação entre o discurso que anunciava os processos de produção e pedia mudanças nas políticas de formação e de qualificação profissional dos trabalhadores avançou à medida que ocorria um refinamento teórico na tese da reestruturação produtiva e esta passava a apresentar seus aspectos complementares, agora denominados de globalização da economia, de neoliberalismo, de sociedade do conhecimento, de sociedade pós-industrial etc.(CARVALHO; BAUER, 2011 p.100).

Apesar do conteúdo dos artigos 39 a 42 da LDB n° 9394/96, a Educação Profissional novamente foi direcionada à segmentação entre a formação geral e a técnica através do programa de Expansão da Educação Profissional, mecanismo da reforma prevista pelo Decreto N^0 2.208/97 de 17 de abril de 1997, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio, sendo o responsável por um dos maiores retrocessos da Educação Profissional, norteada por parâmetros neoliberais de gestão da inciativa privada e do mercado. Assim, era oferecido um ensino propedêutico para os economicamente providos e uma Educação Profissional aos sujeitos que pretendiam ingressar no mercado de trabalho por questões de sobrevivência, ampliando as desigualdades de classes e o dualismo educacional.

O alto nível de qualidade do ensino oferecido nas escolas técnicas federais acabava atraindo jovens de classe média interessados em preparação para o ingresso nas universidades, tornando inaceitável o alto custo destas escolas. Diante disto, alguns organismos internacionais, ao invés de se preocuparem com o baixo investimento que o Estado destinava ao ensino público em geral, focaram suas criticas neste investimento que estava distorcendo a natureza das escolas técnicas federais.

> O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Além de proibir a formação integrada do aluno, o decreto n° 2208/07 também regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional, com o objetivo de suprir as alegadas necessidades do mercado de trabalho. Como colocam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), é no Ensino Médio que o dualismo da educação brasileira fica mais evidente, "é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?" (p.31). A compreensão de competências para o desenvolvimento de conhecimentos foi reduzido a conhecimentos para o desempenho funcional. Diante das determinações do decreto n°2.298/97, a rede de escolas técnicas mantidas pela esfera federal e estadual passou a oferecer cursos apernas nas formas

concomitantes e sequencial. A princípio a reforma pretendia que as escolas técnicas não ofertassem Ensino Médio, o que foi resolvido com a Portaria MEC/SEMTEC n.646/97 que admitiu a oferta de apenas 50% das vagas oferecidas para os cursos técnicos.

> O objetivo do Decreto foi o de "senaizar" as escolas técnicas, pois a proposta era de ampliação das atividades, substituindo os longos cursos técnicos de nível médio (três e quatro anos) por cursos técnicos pós-médios de curta duração. A intenção foi a de transformar as escolas técnicas "num grande supermercado de cursos profissionalizantes, de níveis e duração o mais diversificados possível" (MANFREDI, 2002, p. 164).

Sobre a relação escola e mundo do trabalho, Saviani fala sobre a concepção do Ensino Médio Profissionalizante:

> [...] caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.161).

Ao assumir a presidência da república, Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de avançar em vários aspectos, mantém, em grande medida, a política educacional subordinada às diretrizes do FMI e do Banco Mundial, seguindo, portanto, as vinculações da educação às determinações do mercado.

Em decorrência de compromisso assumido com educadores, o governo revoga o decreto n° 2.208/97 e a aprova o decreto n° 5154/2004, incorporado à LDBEN pela lei 11741/08, retomando a integração da formação técnica do processo de escolarização e buscando superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, entre os conteúdos da educação básica e a formação profissional. O Ministério da Educação anunciou em 2005 que a Educação Profissional seria reconstruída como política pública

> Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a Educação Profissional da educação básica, aligeirou a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, MEC, 2005, p. 2 *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 1089).

De acordo com o Parecer 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), para implantar a integração proposta pelo decreto 5.154/2004 seria necessária uma nova e atual concepção político-pedagógica e adequações das diretrizes para o

Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica, o que não ocorreu. A proposta de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional foi na prática substituída pelo oferecimento das duas modalidades simultâneas, mas independentes, mantendo a dicotomia entre o ensino para a cidadania e o ensino para o trabalho.

Dando continuidade a política de inclusão educacional, ao expirar o prazo de vigência de 10 anos do FUNDEF, cria-se o FUNDEB que passou também a garantir recursos ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

O financiamento é feito de forma desarticulada. A fragmentação dos programas e dos recursos para a Educação Profissional, além de fomentar disputas de concepções e de projetos, cria um ambiente de disputa entre os próprios entes federados. Cabe à União induzir uma política educacional a partir de apoio técnico e financeiro, assim a União propôs programas como: Escola de Fábrica, Integração de Educação de jovens e Adultos (Proeja) e Inclusão de Jovens (Projovem). Porém, a disputa entre os estados por recursos financeiros fez com que muitos aderissem ao projeto apenas por interesses/necessidades de aumento do aporte financeiro e não por identificação com o projeto propriamente dito.

O Governo Federal lança em 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que tem como objetivo para a Educação Profissional Científica e Tecnológica a expansão em todo território nacional, dando prioridade ao Ensino Médio Integrado e à Educação Profissional para Jovens e Adultos (Proeja). O Ensino Médio Integrado deve ser fortalecido visto que as dimensões das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - trabalho, ciência, cultura e tecnologia – são as mesmas da formação humana e não apenas as estritamente profissionalizantes. O desafio atual é não tratar o ensino profissionalizante de forma reduzida, apenas contemplando os conhecimentos esperados pelo mercado de trabalho, mas propiciar uma formação mais ampla que permita a inserção social. Nesse sentido, as Diretrizes atendem às demandas históricas de ruptura com o dualismo já referido, constituindo-se, portanto, em avanço importante na configuração curricular da Educação Profissional.

2.3. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

No ano de 2008, por força da Lei nº 11892/2008, ocorre a transformação da maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades, oferecendo Ensino Médio Integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De acordo com dados do PDE, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 unidades previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas.

O MEC está investindo alto na expansão da Educação Profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues, em breve serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas.

A essas novas instituições, de acordo com a proposta do governo para a Educação Profissional e tecnológica, caberiam além da oferta de Educação Profissional em suas diferentes modalidades, a responsabilidade de se tornarem polos irradiadores de ações com vistas ao desenvolvimento social, político e tecnológico de suas regiões de origem. Isso mostra uma mudança de visão a respeito da Educação Profissional, visto que, historicamente a Educação Profissional que se estruturou a partir da lógica de subordinação ao mercado (FRIGOTTO, 2005).

Segundo a proposta expressa no documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais (MEC, 2008), há uma necessidade de reestruturar o ensino profissionalizante de modo que se analisem as necessidades do mundo do trabalho sem, contudo, fazer com que o atendimento a essas necessidades seja a única

razão de ser da Educação Profissional. O primeiro passo, de acordo com esta lógica, foi o Decreto 5.154/04, que revoga o 2.208/97, alterando a organização do ensino profissionalizante ao prever que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja oferecida de forma articulada com o Ensino Médio. Nesse sentido, o oferecimento da Educação Profissional integrada à Educação Básica configurou-se como um ganho significativo, ainda que inicial, na luta pela democratização e qualificação dessa modalidade de ensino no cenário nacional (FRIGOTTO, 2005).

> A integralização da Educação Profissional com a Educação Básica, dessa forma, permite o começo de um processo de rompimento com a lógica dual do Ensino Médio (preparatório para a vida laboral ou para o ingresso no ensino superior?) que, a partir de então, se configura como uma possibilidade de formação humana, política, cultural e, ainda, profissional e tecnológica (CARDOSO, 2012, p. 24).

Um importante documento que influenciou na oferta da Educação Profissionalizante na Rede Federal, foi o Decreto 5.840, de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os cursos e programas do PROEJA deverão ser criados considerando as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao Ensino Médio (de forma integrada ou concomitante), objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2006).

> Embora o governo tenha investido significativamente nesta ampliação, as vagas ainda são reduzidas. Contudo, há ainda outro ponto a considerar: a ampliação da oferta da modalidade integrada não será efetiva se não forem enfrentadas a seletividade que continua caracterizando a oferta na rede pública federal e a organização curricular que vem sendo implementada em todas as esferas. Estas dimensões, por diversos mecanismos, entre eles a avaliação para ingresso e a elaboração de propostas pedagógicas, que justapõem a formação geral e a específica em longos percursos que transpõem a versão tradicional do ensino técnico, têm gerado índices elevados de evasão e repetência, que se acentuam na versão PROEJA, onde a evasão tem estado próxima de 50% (KUENZER, 2010, p.868).

Outro ponto que merece destaque é a expansão diante da oferta de Educação Profissional à Distância através da Rede E-TEC, uma iniciativa do Governo Federal que faz parte do Programa Nacional de Emprego juntamente com o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa Mulheres Mil. Enquanto o Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes

estaduais, o programa Mulheres Mil tem como objetivo a formação profissional e tecnológica de mulheres em situação de vulnerabilidade, visando possibilitar a inclusão social de mulheres por meio da oferta de formação focada na autonomia e criação de alternativas para inserção no mundo do trabalho.

Uma das atuais políticas públicas do Governo Federal que vem propiciando um significativo aumento na expansão na oferta dos cursos profissionalizantes é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado pelo Governo Federal através Lei Federal n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, e posteriormente alterada pela Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância, o PRONATEC é oferecido não só na rede pública federal, estadual e municipal de ensino, mas também pelo Sistema S e outras instituições de ensino privado.

O fomento e o apoio à expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o estímulo à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional, bem como a articulação entre as políticas de Educação Profissional e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, também estão entre os objetivos do programa preconizados na fundamentação legal.

Com o intuito de atingir o maior público possível, o Pronatec oferece três modalidades de curso: Técnico para quem concluiu o Ensino Médio, com duração mínima de um ano; Técnico para quem está matriculado no Ensino Médio, com duração mínima de um ano; e Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. O impacto deste programa tem sido tão grande nos últimos anos que mereceu destaque na campanha eleitoral para Presidência em 2014.

Trata-se de um programa complexo, que agrega um conjunto significativo de ações voltadas à finalidade de ampliar e organizar a oferta de formação profissional e tecnológica para públicos diversos. Apesar da legislação que instituiu o PRONATEC estabelecer o público prioritário, o mesmo não é exclusivo. Entre eles estão: os estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de

jovens e adultos; todos os trabalhadores; os beneficiários, titulares e dependentes, dos programas federais de transferência de renda; os povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; públicos prioritários dos demais programas do Governo Federal; e, estudantes que tenham cursado o Ensino Médio na rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

Diante do crescimento da rede de Educação Profissional e da sua reorganização pautada em uma nova concepção a respeito das finalidades e das formas de oferta dessa modalidade de ensino e, também, por uma proposta pedagógica que pretende ser também social e política, a Educação Profissional atualmente ocupa lugar de destaque na política educacional brasileira.

2. 4. A formação do professor do ensino técnico

Ao se pensar Educação Profissional não se pode ignorar a questão da formação docente. Qual é a atual situação da formação docente para a Educação Profissional? Para esta pesquisa, cabe apenas verificar até que ponto a formação para a docência, ou a falta dela, pode influenciar na permanência dos alunos no ensino técnico profissionalizante.

Tema abordado por pesquisadores como KUENZER (1999), MACHADO (2008), entre outros, a formação dos docentes que atuam na Educação Profissional ainda é pouco pesquisada, mesmo diante do momento histórico de expansão da rede de Educação Profissional.

De acordo com Machado (2008), é importante ter claro o perfil de docente a ser formado para a Educação Profissional: sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica.,

Em relação à formação docente, levando-se em consideração as reformas da Educação Profissional e que até pouco tempo atrás todos poderiam ser professores, mesmo sem ter os conhecimentos pedagógicos necessários, entende-se como necessário verificar se os professores do ensino profissionalizante, em suas práticas, colaboram para a permanência dos alunos nos cursos técnicos.

Alguns fatores devem ser levados em conta na trajetória de constituição do professor da Educação Profissional tais como: a estreita relação que existe entre o saber fazer e o aprender em sua materialidade; a transformação histórica do artesão mestre em mestre professor; o caráter assistencialista, disciplinador e moralizador por muito tempo subjacente ao ensino profissionalizante; a dualidade estrutural, dentre tantos outros fatores que diferenciam e influenciam as trajetórias e formações dos professores.

Historicamente a dualidade da Educação Profissional, já mencionada anteriormente, se repetiu na formação de professores que nela atuam durante muito tempo. Enquanto aos professores da educação acadêmica estava reservada uma formação específica, em cursos normais e licenciaturas, aos professores da Educação Profissional cabia apenas formações aligeiradas, sem maiores reflexões sobre o processo educativo e sobre a formação omnilateral do sujeito, focando apenas na formação baseada na aprendizagem do ofício na perspectiva de treinamento. Como coloca Enguita (2004, p.41), “(...) aprendizagem profissional essencialmente prática (baseada na repetição de tarefas típicas) e dirigida (sob supervisão imediata do professor), pois se espera do operário é que ele realize tarefas simples e repetitivas, mas exatas”.

No que se refere à formação do professor para atuar no ensino técnico, é no Decreto-Lei n. 4073 de 30 de janeiro de 1942 que consta pela primeira vez determinações para o preparo do professor de ensino profissional. Porém, é só na LDB n. 4020/61, que consta que a formação de professores para o Ensino Médio será nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A formação para professores de disciplinas específicas do ensino técnico ocorreria em cursos especiais de educação técnica, normatizadas através da Portaria Ministerial n. 339 de 1970, através de cursos denominados “Esquema I e Esquema II”. Enquanto o “Esquema I” era uma complementação pedagógica direcionada para portadores de diploma de nível superior, o “Esquema II” era direcionado aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, que deveriam cursar, além das disciplinas pedagógicas, as disciplinas do conteúdo de sua formação e correlatas. Este modelo de formação de professores do ensino técnico teve vigência até a promulgação da LDB 9394/1996.

O Decreto 2.208/97 ao estabelecer a separação entre o Ensino Médio e profissional possibilitou formalmente que a docência na Educação Profissional fosse

exercida não só por professores, mas instrutores e monitores, bastando uma formação pedagógica, de caráter emergencial, normatizados pela Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

A exigência de titulação dos professores que atuam no nível técnico só passa a ser a mesma dos demais professores da Educação Básica em 2008, através da Lei 11.741 que altera a LDB e coloca a Educação Profissional técnica de nível médio no mesmo nível de ensino da Educação Básica.

Em relação à formação dos docentes da Educação Profissional que atuam nos Institutos Federais de Educação, merece destaque o § 4º do Art. 87 da Lei Federal 9394/96, que determina que os professores do ensino técnico e tecnológico sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, e a lei 12.772/12, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a qual passou a exigir dos docentes bacharéis que ingressam nos Institutos Federais de Educação, dentro do período do estágio probatório, a conclusão de curso de formação pedagógica.

Assim, apesar da maioria dos docentes que atuam nas áreas técnicas terem tido a primeira formação como bacharéis ou tecnólogos, e terem iniciado sua carreira de professor sem qualquer formação pedagógica antes de entrarem em sala de aula, a procura por este tipo de formação tem crescido.

3. POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS

3.1. Ações Afirmativas

Antes de abordar a política de reserva de vagas é necessário entender sobre as Ações Afirmativas. O estudo sobre Ações Afirmativas não pode ser feito de forma desconexa com o contexto histórico e social em que surgem. A expressão “Ação Afirmativa” tem origem nos Estados Unidos na década de 1960, período marcado por movimentos civis que, além de exigir a eliminação das leis segregacionistas, lutavam pela extensão da igualdade de oportunidades a todos. Apesar das justificativas teóricas- filosóficas de justiça distributiva ou compensatória, não foram estas as verdadeiras causas das medidas adotadas pelo governo norte americano, e sim a iminência de um conflito civil. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado também assumisse uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

As Ações Afirmativas não ficaram restritas aos Estados Unidos e assumiram diferentes formas, em ações voluntárias ou privadas, em programas governamentais ou leis, abrangendo questões como raça, gênero e etnia em diversos países.

> Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (MUNANGA, 1996 apud MOEHLECKE, 2012).

As Ações Afirmativas são medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário ou não, que levam à superação de uma perspectiva meramente formal do princípio da isonomia. De acordo com Boaventura de Sousa Santos

> “(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

> diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (SANTOS, 2003, p.56).

Em relação ao contexto brasileiro para o qual as Ações Afirmativas estão sendo pensadas, pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo, de modo que essas medidas aumentem e facilitem o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidades. Ao se trabalhar o tema das Ações Afirmativas, a distinção entre diferença e desigualdade social deve estar em mente. O objetivo não é eliminar as diferenças, mas superar as desigualdades, pois o que está em jogo é a inclusão de minorias que tem sido historicamente discriminada (SILVÉRIO, 2002).

De acordo com Gomes, Ações Afirmativas:

> Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do Princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, tem como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e das diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p.6-7).

Duas teorias justificam os programas afirmativos: a Teoria da Justiça Compensatória e a Teoria da Justiça Distributiva. Enquanto esta procura justiça no presente, aquela quer justiça pelo passado, vista como uma reparação histórica da sociedade em relação a grupos discriminados. Pela justiça distributiva o Estado agiria como um garantidor da efetivação do principio da igualdade, propiciando acesso às melhores chances de emprego e educação que não seria possível com as barreiras impostas pela discriminação e preconceito.

François Dubet (2011) em "*Repensar la justicia social: contra el mito da igualdade de oportunidades"*, faz uma discussão sobre desigualdade social e igualdade de oportunidades. O autor apresenta duas grandes concepções de justiça social: a igualdade de posições e a igualdade de oportunidades. Enquanto esta se baseia em princípios meritocráticos, onde todos teriam o mesmo ponto de partida, cabendo a cada um, de acordo com suas competências, ascender socialmente, a

outra se baseia na redução das desigualdades existentes entre as classes sociais. Segundo Dubet, a mobilidade social se traduz em igualdade de posições, uma vez que quando há redução das desigualdades sociais, se elevam as oportunidades de acesso a bens, serviços e, consequentemente, são proporcionadas melhorias nas condições de vida.

> Personalmente, me inclino por el principio de la igualdad de posiciones, porque es el más favorable para los más débiles y porque hace más justicia al modelo de las oportunidades que ese mismo modelo. Desde el momento en que el funcionamento “natural” de la economia parece amenazar las bases de la sociedade, es urgente acordar la prioridade a la igualdad de posiciones, más allá de renovar profundamente su puesta en acción (DUBET, 2011, p.95).

A necessidade de o Estado deixar de ser mero espectador dos problemas sociais e participar ativamente para reduzi-los, desenvolvendo as condições para a materialização do principio da igualdade e minimizando os efeitos do mercado faz com que as Ações Afirmativas brasileiras apresentem características de política assistencialista, pois é sustentada pelos princípios da igualdade de oportunidades e não de posições, como defende Dubet (2011).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu texto a proteção ao mercado de trabalho da mulher e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes, o poder público reconhece a existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país.

O tema, que até certo ponto pode ser considerado universal, tem sido o centro de debates em muitos países e, no Brasil, atinge atualmente seu auge. Diante das nossas particularidades históricas e culturais, diferentemente do que ocorre em alguns países onde o preconceito apresenta-se como uma questão marcadamente étnica, aqui o problema vem associado a vários outros fatores como o status cultural, social e econômico do indivíduo. A ação do Estado proporcionou o agravamento das desigualdades étnico-raciais, relegando o negro às posições mais marginalizadas da sociedade (BERTULIO, 2007). Assim, há uma polarização entre aqueles que defendem políticas públicas racialmente neutras e aqueles que advogam uma política que combine critérios socioeconômicos com raciais (MUNANGA, 2007). Neste caso, a análise do tema das Ações Afirmativas deve basear-se, sobretudo, em

estudos históricos, sociológicos e antropológicos sobre as discriminações instauradas na sociedade.

O Movimento Negro no Brasil trilhou um longo caminho, onde inicialmente a luta era pela criminalização das condutas racistas. Posteriormente, já no século XXI, a luta se travou em outro campo jurídico: dentro da esfera civil em busca da reparação pelos séculos de inclusão em grupos marginais.

Em âmbito internacional, o Brasil ratificou vários tratados que incentivavam a adoção de Ações Afirmativas. Entre eles: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, que prevê Ações Afirmativas como forma de rechaçar a discriminação racial, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e de Discriminação contra as Pessoas portadoras de Deficiência (1999).

Apenas na década de 1990, o tema das Ações Afirmativas entrou na agenda do governo brasileiro, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra em 1995, e as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996. No ano de 2001, realizou-se, em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela ONU. O resultado mais visível da participação brasileira nesta conferência foram as propostas de implementação das políticas de Ações Afirmativas.

3.2. Ações Afirmativas na educação e a reserva de vagas

Sabe-se que a maioria dos estudantes que alcançavam, via vestibulares, as universidades públicas, dotadas de conceito de excelência, eram aqueles oriundos das escolas privadas. Assim, somos levados a acreditar que a exclusão no acesso às universidades públicas foi, durante longo tempo, determinada pela condição financeira.

Devido à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país, as Ações Afirmativas voltaram-se, inicialmente, à melhoria do acesso e permanência no ensino superior. A sociedade civil, através de cursos preparatórios para o vestibular; financiamento de custeio da mensalidade, bolsas de estudos e auxílios, e ainda, com as mudanças no sistema de

ingresso, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular, dominavam o campo das Ações Afirmativas.

No âmbito do ensino superior, a primeira experiência foi no Rio de Janeiro em 2002. A UERJ autorizou, no vestibular de 2002, que Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) autodeclarados, solicitassem suas vagas por meio do sistema de cotas. O estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a estabelecer que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais, fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio.

Em 2004, a Universidade de Brasília foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso por meio do vestibular, reservando 20% das vagas para quem se autodeclarasse como PPI. Em abril de 2012, oito anos depois, o Ministro Relator Ricardo Lewandowski, do Supremo Tribunal Federal – STF, julgou a Arguição de Preceito Fundamental 186, que versava sobre a política inclusiva dos afrodescendentes por meio da legitimação de cotas para tais, e afirmou que a política-ação afirmativa que introduz a reserva de cotas para os afrodescendentes, antes de ser discriminatória, como era a arguição, era a verdadeira implementação de um tratamento isonômico, uma forma de inclusão. O STF decidiu pela constitucionalidade do sistema de cotas e em agosto, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas Sociais, Lei Nº 12.711. Sobre esta decisão o Ministro Gilmar Mendes coloca

> Infelizmente, no Brasil, o debate sobre Ações Afirmativas iniciou-se de forma equivocada e deturpada. Confundem-se Ações Afirmativas com política de cotas, sem se atentar para o fato de que as cotas representam apenas uma das formas de políticas positivas de inclusão social. Na verdade, as Ações Afirmativas são o gênero do qual as cotas são a espécie (STF, ADPF 186, 2009).

A luta dos movimentos negros brasileiros, associada à conjuntura internacional de renovação da pauta de combate ao racismo, manifestada na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em 2001, fortaleceu, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de Ações Afirmativas para a população negra no ensino superior público. A chamada “Lei das Cotas”, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, é um reflexo das reivindicações desses movimentos

por políticas de inclusão racial no Brasil, porém a referida lei sofre fortes críticas do Movimento Negro.

Segundo o Sociólogo Sales Augusto dos Santos, tem-se na atualidade a entrada de “pobres” gerenciada por uma luta histórica do Movimento Negro. De acordo com Santos, as políticas de ação afirmativa estariam sendo transformadas em políticas sociais, ou seja, orientadas pelo recorte da classe social ou da renda, visto que no Brasil raça e classe se entrecruzam.

> Ao que tudo indica, a chamada “Lei das Cotas” foi concebida para orientar, regular e/ou implantar políticas públicas que têm como objetivo a promoção da igualdade social, mas não necessariamente da igualdade racial. Essa lei pressupõe que os estudantes de escola pública são de baixa renda ou pobres. Portanto, o objetivo primeiro da lei é incluir os, teoricamente, pobres no ensino público superior e não necessariamente os discriminados racialmente (SANTOS, 2013, p. 61).

O antropólogo José Jorge de Carvalho também manifestou críticas à nova norma, que segundo ele transforma o que considera problema “racial” brasileiro em problema “social”.

> Para que lutamos durante mais de uma década? Para que existissem cotas para negros, para empoderar a comunidade negra. A luta por cotas raciais é uma luta política. A opção de colocar negros de baixa renda ou negros da escola pública é uma medida de contenção da comunidade negra. Querem dizer que apenas aceitam apoiar, reconhecem direito à proteção pelo Estado da parte mais frágil da comunidade negra (Carvalho, 2012, *apud* SANTOS, 2013, p.52).

Uma cota social é a reserva de um número de vagas para certos candidatos com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades. Por sua vez, a cota racial é a reserva de vagas para membros de determinada cor, raça ou etnia, como compensação para quem sofreu desvantagens desde a escravidão.

Os pesquisadores, Hélio Santos, Karen Sasaki e Marcilene Garcia de Souza constataram: as cotas raciais, inicialmente reivindicadas pelos movimentos sociais negros estão gerando um consistente “subproduto social”: as cotas sociais. Segundo esses autores:

> O que se evidencia é que coube ao Movimento Social Negro reivindicar as Ações Afirmativas para o ensino público no Brasil. Tal iniciativa não foi dos sindicatos, partidos políticos, ou de qualquer outro setor da sociedade civil (...). Assim, a ideia de “subproduto social” (...) é a de que a reivindicação de Ações Afirmativas específicas para a população negra – denominada genericamente de “cotas raciais” – logrou beneficiar outros segmentos. Por outro lado, a cota destinada aos egressos das escolas públicas, quando não define os beneficiários específicos, como negros e/ou indígenas, vem

> denominada de “cota social”. Portanto, o conceito de “social” ficou preso ao fato de os beneficiários serem oriundos da rede pública de ensino, desvinculando as especificidades étnico-raciais. É nesse sentido que o conceito de “subproduto social” deve ser entendido: as cotas nas universidades foram estendidas também para outros grupos que historicamente não sofreram desvantagens no Brasil (SANTOS, SASAKI, SOUZA, 2013, p. 166-167).

Os críticos à reserva de vagas argumentam que esta conduz à discriminação daqueles que não foram beneficiados pelo sistema de cotas. Ao conceder vantagens a um grupo minoritário estaria incidindo no mesmo erro do passado que levava em consideração apenas raça, sexo e etnia dos beneficiados.

O argumento da igualdade de oportunidades é equivocado, pois trata a igualdade como igualdade estrita e não como equidade. A igualdade que se busca é o que D’Adesky chama de igualdade libertadora, comumente conhecida como equidade.

> Essa percepção de que é preciso garantir o pleno reconhecimento da dignidade da pessoa, deu lugar à inflexão do princípio da igualdade para a noção de eqüidade. Possibilitou conferir à justiça social uma concepção fundamentada na percepção de igualdade de oportunidades. Isto é fomentar, em certas circunstâncias, políticas públicas capazes de compensar, reduzir, mediante dotações desiguais (portanto, mais eqüitativas) as disparidades que afetam minorias e membros de grupos em situação de desvantagem por motivos racial, étnico, religioso, etc. (D’ADESKY, 2003, p. 03)

A equidade como um critério mais rigoroso de igualdade, permite inclusive o tratamento diferenciado com vista à equiparação de fato entre pessoas ou grupos desprivilegiados, corrigindo a desigualdade real e promovendo a almejada igualdade. Equidade não sob o ponto de vista material e simbólico, como se pode ver a partir das noções de reconhecimento baseado nas diferenças de Charles Taylor, de discriminação compensatória de Ronald Dworkin e de equidade, defendida por John Rawls.

De acordo com Charles Taylor, os grupos oprimidos vinculam-se a uma determinada imagem depreciativa, e seriam necessárias “políticas da diferença”, que levem em consideração grupos subalternos ou minoritários de maneira distinta. Essa diferenciação promoveria a integração desses grupos e removeria o estigma associado a eles (TAYLOR, 2000, p. 252).

Segundo Ronald Dworkin, é possível utilizar dois argumentos para justificar uma política de diferenciação racial. Em primeiro lugar, é possível argumentar, de

forma utilitarista, que essas políticas promoveriam uma sociedade com o bem-estar geral mais alto. Em segundo lugar, é possível argumentar, num nível ideal, que políticas de diferenciação possuem o poder de tornar a comunidade mais igualitária e, dessa forma, mais justa (Dworkin, 2002, p.357-358).

Já para Rawls (1992), existem dois princípios de justiça que devem ser observados, o princípio da diferença e o princípio da igualdade equitativa de oportunidades. Enquanto o primeiro afirma que as desigualdades só devem ser toleradas na medida em que produzem um maior bem-estar médio, o segundo princípio trata da “linha de largada”, ou seja, se os membros da sociedade em questão possuem as mesmas chances iniciais de sucesso.

Diante da tênue linha entre equidade e desigualdade, na medida em que ambas estão pautadas pelas diferenças, e não raro a equidade pode ser usada para sustentar desigualdades, se opta por assumir uma posição radical, filiando-se as ideias de Dubet (2011) sobre igualdade plena, onde não se fala em equidade ou igualdade de oportunidade, mas de igualdade de posições. Assim, a justificativa aceitável para as cotas raciais ou sociais seria a busca pela redução das desigualdades sociais, para que se estabeleça a igualdade de posições, onde a mobilidade social proporcionaria acesso a diversos bens e serviços e consequentemente, melhorias nas condições de vida. No caso de reserva de vagas para ingresso na escola, caso deste estudo, entende-se que não basta ampliar o acesso, no sentido de promover a “igualdade de oportunidades”, pois as posições sociais não são as mesmas e, portanto, os percursos escolares também não serão.

Não se trata de a escola ser responsável por resolver questões sociais, pois se sabe dos seus limites, mas no âmbito das suas atribuições, quais sejam, promover a educação de qualidade para todos, precisa criar condições reais de inserção de “todos”.

A cultura da meritocracia faz com que a responsabilidade das desigualdades escolares seja posta no esforço pessoal e livre iniciativa dos estudantes, concepção fundamentada numa leitura liberal e individualista do mundo.

A educação, como política pública e prática pedagógica, precisa estar alinhada com o projeto de sociedade das classes populares, através de processos formativos emancipatórios orientados para transformação da realidade social. Assim,

a igualdade deve ser perseguida não só em termos de quantidade, mas também de qualidade, na perspectiva social.

Nos últimos tempos, tem havido uma transformação na compreensão do conceito de justiça social, que para além das políticas redistributivas, agora se voltam para as políticas de reconhecimento e valorização de grupos étnicos e culturais. De acordo com Nancy Fraser e Axel Honneth:

> Hoje, entretanto, estamos orientados cada vez mais a encontrar um segundo tipo de reivindicação por justiça social nas 'políticas de reconhecimento'. Aqui o objetivo, na sua forma mais plausível, é um mundo diversificado, onde a assimilação da maioria ou das normas culturais dominantes não é mais o preço do respeito mútuo. Exemplos incluem reivindicações por reconhecimento de perspectivas distintas das minorias étnicas, 'raciais' e sexuais, assim como de diferença de gênero. Esse tipo de reivindicação tem atraído recentemente o interesse de filósofos políticos, aliás, alguns deles estão procurando desenvolver um novo paradigma de justiça social que coloca o reconhecimento no centro da discussão.
>
> De modo geral, então, estamos sendo confrontados com uma nova constelação. O discurso sobre justiça social, uma vez centrado na distribuição, está agora cada vez mais dividido entre reivindicações por redistribuição, de um lado, e reivindicações por reconhecimento do outro. Cada vez mais, as reivindicações por reconhecimento tendem a predominar" (FRASER e HONNETH, 2003. p. 7-8.).

As Ações Afirmativas na área educacional vêm no sentido de reconhecimento das diferenças e na tentativa de reverter as desigualdades históricas de exclusão social. Ao garantir o acesso à escola e à permanência nela, as Ações Afirmativas visam possibilitar o reconhecimento, a legitimação de pertença aos espaços sociais e políticos antes negligenciados às classes populares.

3.3. Reserva de vagas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Há uma urgência da sociedade para que haja a ampliação do acesso nas Instituições de Ensino Superior e nos Institutos Federais, e em pleno processo de expansão da Rede de Educação Técnica Federal se inicia o processo de reserva de vagas.

Os conceitos de justiça, coesão social, inclusão, cidadania, profissionalização, oportunidade, entre outros, estão presentes nos discursos das atuais políticas educacionais e não são novos, porém, a forma como são apresentados e os

sentidos atribuídos diferem de acordo com o momento político e histórico de uma dada sociedade.

Desde que o direito à educação alcançou o status de universal e uma grande parcela da sociedade, historicamente excluída do processo educacional passou a frequentar a escola, a educação em geral e a escola, em particular, se viram diante do problema da diferença, ou da necessidade de reconhecimento da diversidade. A democracia na escola desdobra-se em questões éticas representadas pela diversidade, pluralidade cultural e o direito à diferença. Segundo Carlota Boto (2005, p.779):

> O direito a educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – a guisa da justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade de participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas.

Tendo em vista a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a atenção que estas instituições têm recebido do poder público nos últimos anos, a questão das cotas para ingresso nos Institutos Federais torna-se uma importante questão de análise.

O perfil dos alunos que estão chegando atualmente nas instituições de ensino é completamente diferente dos que ingressavam há alguns anos atrás e elas devem estar preparadas para recebê-los. Em sua maioria, os alunos são resilientes, sujeitos que de uma forma ou de outra cresceram nas adversidades e possuem capacidade de readaptação em situações inusitadas. Conforme Antunes (2012, p.316):

> À alimentação insatisfatória somam-se os riscos persistentes de violência, abuso sexual, perda de amigo, carência no vestir e no morar, segregação e desrespeito, desemprego e de inúmeras doenças, mas a despeito de tudo, não apenas sobrevivem, mas ainda conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e trazer para seu horizonte de vida projetos e planos.

A partir do exposto até o momento percebe-se a necessidade de uma análise a respeito da implantação da “Lei das Cotas”, tanto no sentido de compreender o seu processo, e, portanto, os impactos na vida dos estudantes que estão recentemente acessando essas vagas, quanto o de discutir a respeito de como essa

política pública está intervindo na estrutura e no funcionamento das instituições que recebem os estudantes cotistas.

A “Lei das Cotas”, implementada nos Institutos Federais no ano de 2013 foi resultado de uma discussão que envolveu a proposta da Deputada Federal Nice Lobão. O projeto de Lei nº 73 de 1999 é o precursor da lei nº 12.711. Nele, a Deputada coloca alto teor de justiça social segundo o qual a situação ideal da educação no Brasil seria alcançada ao se atender apenas a demanda de Educação Superior, conforme trecho transcrito do referido projeto:

> Nossa intenção é gestar os fundamentos do surgimento de uma verdadeira elite acadêmica (com “e” maiúsculo e não no sentido pejorativo dos que excluem a maioria da cidadania, mas, ao contrário, dos que apostam decisivamente na sua integração efetiva na sociedade com vistas a alcançar o bem-estar social), vale dizer, de professores e pesquisadores capacitados para enfrentar os desafios da revolução científico-tecnológica do Terceiro Milênio. (PROJETO DE LEI nº 73/1999, 1999, p. 4-5).

O relator do projeto de Lei, Carlos Abicalil, em análise da proposta da Deputada Nice Lobão, acrescenta, na mesma perspectiva, que a política de inclusão social proposta no projeto de lei deveria ser estendida também ao ensino técnico de nível médio:

> Outra questão que nos parece fundamental é a inclusão do ensino técnico de nível médio nesta política de inclusão social. Assim, incluímos em nosso substitutivo a reserva de vagas para alunos que tenham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas, observando, também, os critérios de inclusão de negros e indígenas, nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio (ABICALIL, Carlos. Relator do Projeto de Lei Nº 73, de 1999, p. 2).

Uma vez aprovada, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo decreto nº 7.824 e com suas disposições declaradas na Portaria Normativa nº18, de 11 de outubro de 2012, iniciou o processo de reserva de vagas nos Institutos Federais, que a partir do ano de 2013, passaram a destinar 50 % das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e destas, reserva vagas para pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme a lei nº 12.711:

> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no

> mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.
>
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
> Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Segundo Veiga-Neto (2010), é através das Políticas Públicas Educacionais, institucionalizadas na escola e na universidade que o Estado vem intervindo na Educação. As medidas intervencionistas adotadas pelo Estado nesse sentido são de caráter reparatório e vislumbram a redução das desigualdades socioeconômicas, bem como educacionais de um grupo.

Neste contexto, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, foco do estudo deu início à discussão do documento com diretrizes de uma política de Ações Afirmativas na Instituição, a Política de Ações Afirmativas (PAAF). Com base na legislação pertinente na área da Inclusão, a Política de Ações Afirmativas do Instituto teve como base os seguintes documentos legais: a Lei 9.394/96 – LDB; Lei 12.852/2012 – Estatuto da Juventude; Parecer CNE/CP 08/2012 e Resolução CNE/CP 01/2012 – Diretrizes Nacionais - Educação para os Direitos Humanos; Leis 10.639/03 e 11.645/08 (inclusão das temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena nos currículos de Ensino Fundamental e Ensino Médio); Lei 12.711/2012 – reserva de vagas no Ensino Superior e Técnico de Nível Médio para estudantes de escola pública, renda inferior, Pretos, Pardos e Indígenas (PPI); Decreto 3.298/99 – 5% de vagas (no mínimo) nos concursos públicos para Pessoas com Deficiência (PcD) e definição de PcD; Lei 10.098/00 - Acessibilidade; Decreto 5.296/04 – Acessibilidade, Definição PcD; Lei 12.764/12 – Transtorno do espectro autista considerado como deficiência; Decreto 7.611/11 – Atendimento Educacional Especializado.

Nas disposições gerais da PAAF, conforme o seu artigo primeiro tem-se a sinalização para ações de inclusão no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão e do respeito à diversidade, seja ela socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades de aprendizagem específicas, assim como, para a defesa dos direitos humanos em nível institucional.

> Art. 1o Fica instituída a Política de Ações Afirmativas, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. 11 § 1o Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

Os Institutos Federais demonstram seu compromisso com os programas de inclusão e com as Ações Afirmativas através da atuação de Núcleos específicos como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que atuam em conjunto no sentido de promover Ações Afirmativas e/ou inclusivas que promovam a cultura da educação para a melhor convivência, onde o respeito pela diversidade esteja presente em todos os momentos, dentro e fora da instituição.

> O MEC propõe que os IF's assumam o papel de colaboradores na estruturação de políticas públicas sendo polos de inclusão social e de desenvolvimento socioeconômico. O estabelecimento de uma interação e integração direta com o poder público local, regional, entidades do setor produtivo e sociedade civil são fundamentais para o desenvolvimento e promoção de políticas de inclusão social. Neste sentido, a missão dos IF's, enquanto um elemento das políticas públicas para a educação, para além de serem formadores de profissionais qualificados, deve ser de promoção de desenvolvimento humano e inclusão social pela educação (FIGUEIREDO & LOUSADA, 2013, p. 107 apud LOUSADA, 2015, p.25).

O NEABI faz parte de uma política institucional educacional, que tem por objetivo a realização e o acompanhamento dos processos de implementação e de efetivação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, relacionadas à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Médio nas instituições públicas e privadas. Por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, pretende colaborar para o avanço de uma perspectiva educacional inclusiva e para a valorização de culturas historicamente marginalizadas na

sociedade brasileira, trazendo à tona questões relevantes para debates e questionamentos que devem estar presentes nas salas de aula.

O NAPNE vem atuando na formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva e, também, das dificuldades enfrentadas para oferecer um ensino de qualidade em áreas essencialmente técnicas para alunos com deficiência, entre outros assuntos de suma importância quando se pretende falar de inclusão. Entre as ações encaminhadas pelo NAPNE pode-se citar o artigo 10 da PAFF

> Art. 10. As ações para a permanência e êxito dos estudantes especificados no Art. 1o deverão garantir, entre outros: I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IF; II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às Ações Afirmativas; III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art.; IV – assistência para a acessibilidade física de pessoas com necessidades específicas; V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA); VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistida para o apoio aos estudantes com deficiência; VII – disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional; VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados na Política Nacional de Assistência Estudantil; IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campus do IF; X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IF, conforme Decreto n° 7.611/2011; XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às Ações Afirmativas.

Por meio do exposto percebe-se que as políticas de Ações Afirmativas configuram-se como estratégias que visam possibilitar mais do que o acesso à educação. Dessa forma, constituem-se como garantia de oportunidade para que todos os estudantes tenham a possibilidade de transformar a sua realidade social por meio da educação. No caso da Instituição estudada, parece que as políticas de Ações Afirmativas procuram assegurar o espaço para essa transformação. O reconhecimento das diferenças e das desigualdades são temas que necessitam do envolvimento de toda Instituição para que, atuando em diversas frentes, seja através dos programas de Assistência Social ou do trabalho desenvolvido pelos Núcleos, efetivamente se consiga promover a inclusão destes indivíduos no contexto educacional.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL: A REGULAMENTAÇÃO SOBRE A RESERVA DE VAGAS

Neste capítulo serão analisados os principais documentos que regulamentam o acesso através da reserva de vagas, tanto a nível federal como a nível institucional. São eles: Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Portaria Normativa nº18, de 11 de outubro de 2012, e o decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Além dos documentos legais, serão abordados os documentos internos e externos à Instituição, mais especificamente voltados para permanência dos estudantes, entre eles: o Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional da Assistência Estudantil–PNAES; a Política de Assistência Estudantil do IFRS aprovada pela resolução CONSUP n° 86, de 03 de dezembro de 2013; a Instrução Normativa da Pró - Reitoria de Ensino (PROEN) n° 005 de 05 de novembro de 2015; além do Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.

A lei 12.711, principal documento legal que trata da Reserva de Vagas, dispõe em seus nove artigos, sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seus primeiros artigos menciona apenas o ingresso no ensino superior e somente a partir do seu art. 4º aborda especificadamente a reserva de vagas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e os requisitos para preenchimento das mesmas.

Segundo a referida lei, a principal condição exigida para garantir o ingresso, através desta modalidade, é ter cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública, uma tentativa de garantir aos alunos oriundos da rede pública, seja ela municipal ou estadual, espaço garantido na Educação Profissional.

> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

A ideia de inclusão e igualdade fica claramente expressa em seu artigo 5º quando condiciona o número de vagas reservadas aos dados demográficos da região onde está localizada a instituição. As proporções são calculadas com base na autodeclaração de raça/ cor e na comprovação da renda familiar a fim de garantir igualdade de condições a vários grupos sociais.

> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

A questão da autodeclaração, ou autoidentificação, adotada pela legislação e muito criticada pela comunidade, foi abordada pelo Ministro Ricardo Lewandowsk em seu voto na ADPF 186. O Ministro considera a utilização da autoidentificação como sistema de seleção plenamente aceitável do ponto de vista constitucional, desde que observem critérios claros e jamais deixem de respeitar a dignidade pessoal dos candidatos. No voto, o relator cita o estudo de Daniela Ikawa que coloca:

> "A identificação deve ocorrer primariamente pelo próprio indivíduo, no intuito de evitar identificações externas voltadas à discriminação negativa e de fortalecer o reconhecimento da diferença. Contudo, tendo em vista o grau mediano de mestiçagem (por fenótipo) e as incertezas por ela geradas – há (...) um grau de consistência entre autoidentificação e identificação por terceiros no patamar de 79% -, essa identificação não precisa ser feita exclusivamente pelo próprio indivíduo. Para se coibir possíveis fraudes na identificação no que se refere à obtenção de benefícios e no intuito de delinear o direito à redistribuição da forma mais estreita possível (...), alguns mecanismos adicionais podem ser utilizados como: (1) a elaboração de formulários com múltiplas questões sobre a raça (para se averiguar a coerência da autoclassificação); (2) o requerimento de declarações assinadas; (3) o uso de entrevistas (...); (4) a exigência de fotos; e (5) a formação de comitês posteriores à auto identificação pelo candidato. (IKAWA, 2008, p. 129)

Ikawa (2008) menciona a necessidade de mecanismos adicionais para evitar fraudes para a obtenção de benefícios. Apesar do STF considerar o fenótipo, isto é a cor da pele, como o principal diferenciador, muitos esquecem a questão da descendência, de grupos que por gerações foram oprimidos e que sem acesso a determinado bens e serviços acabaram reproduzindo a exclusão.

Mas o que não fica claro, nas instituições de ensino, é quem avalia esta autodeclaração. Seriam os técnicos administrativos no momento da matrícula? Teriam eles condições de avaliar se o indivíduo autodeclarado é mesmo preto ou pardo diante da miscigenação da população brasileira? Essas dúvidas acabam gerando críticas à política, inclusive entre a população negra.

Ponto relevante, que ao primeiro momento passa despercebido, é o acompanhamento e avaliação do programa que deve ser feito pelo MEC e pela Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial e com a participação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, que mostra a busca por resultados desta política pública que é obscurecida pela ideia de inclusão.

> Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Um ponto interessante da lei 12.711 é a previsão de revisão do programa "especial" para o ingresso ao ensino superior, porém não fica claro se a mesma também ocorrerá em relação ao ingresso no ensino técnico de nível médio.

> Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Outro documento importante nesta pesquisa é o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711. Além das condições de ingresso já expostas na própria lei, o decreto detalha e esclarece alguns pontos da lei como a comprovação de ter cursado integralmente o ensino fundamental, para ingresso no ensino técnico de nível médio, em escola pública. Esta exigência já aparecia na lei, porém não mencionava situações como: a certificação de conclusão através do exame nacional ou dos exames estaduais, para certificação de competências de

jovens e adultos ou ainda, dos alunos que cursaram em escolas privadas, mesmo que com bolsas de estudo.

> Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:
> II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:
> a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou;
> b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.
> Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do Ensino Médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do *caput*.

Não sendo exaustiva a lei 12.711, o decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, em seu artigo 5º § 3º deixa claro que na elaboração dos editais, as instituições poderão ainda instituir outras modalidades de reserva de vagas, desde que não prejudique o mínimo instituído pela lei, como o caso, por exemplo, de reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD).

> Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas. Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de Ações Afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

A partir do terceiro processo seletivo da Instituição, foi instituída a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD), como consta nos editais referentes aos processos seletivos do IFRS nos anos de 2014 e 2015 (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 - Cursos e Vagas para 2015/1

Cursos Técnicos na Modalidade Integrado ao Ensino Médio	Duração/ Semestres	Total de vagas	Vagas Exame de Seleção							
			Reserva Ensino Público						ACESSO UNIVERSAL	PCD *
			Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salário Mínimo			Renda Superior a 1,5 Salário Mínimo				
			Auto declarado Preto, Pardo	Auto declarado Indígena	Não declarado Preto, Prado e Indígena	Auto declarado Preto, Pardo	Auto declarado Indigena	Não declarado Preto, Pardo e Indígena		
Técnico em Automação Industrial	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2
Técnico em Eletrotécnica	8	40	2	1	7	2	1	7	18	2
Técnico em Fabricação Mecânica	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2
Técnico em Geoprocessamento	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2
Técnico em Informática para Internet	8	30	2	1	5	2	1	4	13	2
Técnico em Refrigeração e Climatização	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2

* PCD: Pessoa com Deficiência.

Fonte: Edital Nº 28, de 22 de setembro de 2014. IFRS

Tabela 2- Cursos e Vagas para 2016/1

Cursos Técnicos na Modalidade Integrado ao Ensino Médio	Duração/ Semestres	Total de vagas	Vagas Exame de Seleção							
			Reserva Ensino Público						ACESSO UNIVERSAL	PCD *
			Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salário Mínimo			Renda Superior a 1,5 Salário Mínimo				
			Auto declarado Preto, Pardo	Auto declarado Indígena	Não declarado Preto, Prado e Indígena	Auto declarado Preto, Pardo	Auto declarado Indigena	Não declarado Preto, Pardo e Indígena		
Técnico em Automação Industrial	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2
Técnico em Eletrotécnica	8	40	2	1	7	2	1	7	18	2
Técnico em Fabricação Mecânica	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2
Técnico em Geoprocessamento	8	30	2	1	5	2	1	4	13	2
Técnico em Informática para Internet	8	25	2	1	4	1	1	4	10	2
Técnico em Refrigeração e Climatização	8	36	2	1	6	2	1	6	16	2

* PCD: Pessoa com Deficiência.
Fonte: Edital Nº 23, de 08 de outubro de 2015.IFRS

Conforme os editais acima, do total das vagas oferecidas em cada curso e turno, foram reservadas, no mínimo, 5% (cinco por cento) para Pessoa com Deficiência que se enquadre na classificação apresentada no Decreto nº 3.298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e na Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A inclusão de PcD não se trata apenas de garantir a vaga mediante o cumprimento da lei, mas de dar as condições necessárias a este estudante. A instituição, ao incluir tanto os portadores de deficiência, como os alunos com transtorno do espectro autista,

precisa se organizar para disponibilizar monitores ou acompanhantes especializados, conforme garante o art. 3 da lei nº 12.764/12. Na maioria dos casos, estes profissionais são terceirizados e constantemente substituídos devido à baixa remuneração e à falta de estabilidade, o que acaba dificultando a formação de vínculo com o aluno.

> Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
> IV - o acesso:
> a) à educação e ao ensino profissionalizante;
> Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

A questão da avaliação da Política de Reserva de Vagas agora aparece no decreto nº 7.824 em forma de Comitê de acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas. Conforme já se apresentava na Lei 12.711 esta avaliação será feita por meio de relatórios de membros do MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Funai.

> Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.
> § 1º O Comitê terá a seguinte composição:
> I - dois representantes do Ministério da Educação;
> II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e
> III - um representante da Fundação Nacional do Índio;
>
> Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Em relação aos prazos para implementação da lei 12.711, foi estabelecido na própria lei que se daria progressivamente até o prazo de quatro (4) anos da sua promulgação, e com o decreto se estabeleceu a data final de 30 de agosto de 2016 para cumprimento integral do disposto. O IFRS, apesar do prazo dado pela lei, a partir de 2013 já passou a cumprir integralmente o disposto na lei.

Os atos complementares mencionados no artigo 9º do Decreto nº 7.824, para aplicação da lei como: comprovação da renda familiar, fórmulas de calculo e critérios

para preenchimento das vagas estão dispostas na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reserva de vagas.

> Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:
> I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e
> II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Em seu art. 2°, a portaria normativa nº 18 do MEC define o que considera concurso seletivo, escola pública, família, renda familiar e renda familiar per capta, a fim de não dar margem para diferentes interpretações dos beneficiários da Reserva de Vagas e evitar injustiças ou até mesmo fraudes.

> Art. 2º - Para os efeitos do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, no Decreto nº 7.824, de 2012, e nesta Portaria, considera-se:
> I - concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no Ensino Médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;
> II - escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
> III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;
> IV - morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;
> V - renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria;
> VI - renda familiar bruta mensal *per capita*, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria.

Entre as condições para concorrer às vagas, a portaria normativa coloca, além da exigência fundamental do aluno ser egresso da escola pública, a questão da renda bruta familiar per capta e detalha como este cálculo deve ser feito e quais documentos comprobatórios devem ser exigidos.

Além disso, a portaria normativa em seu art. 8° acrescenta que a avaliação socioeconômica será disciplinada pelo edital da instituição, com prazos e formulários próprios, e seguindo o rol mínimo de documentos elencados, que vão de contracheques, declarações de imposto de renda, carteira profissional, extrato do

fundo de garantia por tempo de serviço, extratos bancários, entre outros que serão avaliados por um assistente social. Coloca ainda que o edital da instituição pode incluir entrevistas e visitas domiciliares, bem como consultas a cadastros de informações socioeconômicas.

Em relação ao cálculo das vagas reservadas, o edital da instituição tem que seguir o determinado no art. 10, onde primeiramente reserva-se 50% do total das vagas oferecidas por curso e turno, e em seguida reserva-se 50% destas para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capta. Com base nos últimos dados do IBGE, soma-se a porcentagem de pretos, pardos e índios na unidade da federação e aplica-se esta porcentagem nas vagas reservadas. O mesmo deverá ser feito para os alunos com renda familiar bruta superior a 1,5 salários mínimo per capita. A reserva de vagas então se divide em quatro (4) grupos: os estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capta autodeclarados pretos, pardos ou índios, os estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capta não autodeclarados; os estudantes com renda superior a 1,5 salários mínimos per capta autodeclarados pretos, pardos ou índios; e os estudantes com renda superior a 1,5 salários mínimos per capta não autodeclarados.

> Art. 10 - O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:
> I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;
> II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;
> III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*;
> IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, da seguinte forma:
> a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;
> b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III;
> V - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, da seguinte forma:

> a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;
> b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;
> c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.
> § 1º - Os cálculos de que tratam os incisos do *caput* serão efetuados a partir da aplicação das fórmulas constantes do Anexo I a esta Portaria.
> § 2º - Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Em relação aos dados do IBGE mencionados na legislação, o edital de seleção do IFRS de 2013, em seu art.1.4, inciso II, segue as determinações legais e deixa claro quais as porcentagens do último censo do IBGE adotadas e como será feita a distribuição de vagas:

> II - Do total das vagas reservadas, conforme estabelecido no inciso I, no mínimo, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população do estado do Rio Grande do Sul de acordo com o último Censo Demográfico do IBGE, o que equivale a 16,44% (dezesseis vírgula quarenta e quatro por cento), será reservado aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.
> III - A diferença entre o número de vagas encontradas após a aplicação do disposto no item 1.4 e inciso I será reservada aos candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

A Portaria Normativa nº18 acrescenta que as instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas, instituírem outras Ações Afirmativas, além do mínimo garantido pela Lei 12.711/2012.

Outro ponto que merece destaque na Portaria Normativa nº18 é a ordem de preenchimento das vagas nos casos de vagas remanescentes descritas no art. 15, que ocorre de acordo com a nota obtida no exame de seleção e com o grupo de inscrição. Novamente um cuidado para evitar fraudes e/ou má interpretações da lei que pode vir a gerar prejuízos aos estudantes. Em se tratando de educação técnica de nível médio, onde a maioria dos estudantes é menor de idade, não é fácil para o aluno que não está familiarizado com o processo entender e, além disso, muitos não se informam como se dá o preenchimento destas vagas remanescentes.

> “Art.14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:
> I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita:
> a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
> b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
> II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita:
> a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
> b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
> III - demais estudantes.
> Parágrafo único. Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados nos incisos do caput.
>
> Art. 15. No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, da seguinte forma:
> I - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
> a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14; e
> b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
> II - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
> a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso I do art. 14; e
> b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
> III - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea a, do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
> a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14; e
> b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;
> IV - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:
> a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso II do art. 14; e
> b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea a do mesmo inciso;
> Parágrafo único. As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV do caput serão ofertadas aos demais estudantes.”

4.1. Políticas de permanência da Assistência Estudantil

Atendendo às demandas colocadas pelos representantes das instituições de ensino superior, dos movimentos estudantis e alinhados com a política de ampliação do atendimento das universidades federais aos estudantes de mais baixa renda foi lançado, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tendo como finalidade “ampliar as

condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (BRASIL, 2010).

Assim, através do decreto, o PNAES adotou formato de política de governo, e apesar de ser uma estratégia voltada, primeiramente, para as instituições federais de ensino superior, o programa acabou sendo estendido aos Institutos Federais, uma vez que estes também são responsáveis por uma parcela da oferta da educação superior.

O PNAES estabelece um rol de ações relevantes, que podem ser ampliadas pelas instituições de acordo com suas especificidades. São elas: moradia, transporte, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Fica a cargo de cada instituição estabelecer os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes, tendo como público prioritário aquele oriundo da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Sob este aspecto destaca-se, do Decreto nº 7.234/2010, o parágrafo único do art. 4º, que se considera o ponto principal trazido por esta norma:

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

Em relação aos instrumentos da Assistência Estudantil em nível de campus, o IFRS através da Instrução normativa PROEN nº 005 de 05 de novembro de 2015, normatiza o programa de benefícios da Assistência Estudantil dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) em conformidade com a Política de Assistência Estudantil do IFRS, aprovada pela resolução CONSUP n° 86, de 03 de dezembro de 2013.

Entre os princípios norteadores da Política de Assistência Estudantil, merece destaque os seguintes incisos:

> Art. 2º A Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul obedecerá aos seguintes princípios: I.enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal; II. busca pela equidade de condições de acesso, permanência e

> diplomação qualificada dos discentes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade; III. priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante (...)

Novamente o acesso e a permanência aparecem no capitulo III, art. 5° da Politica de Assistência como áreas estratégicas para o desenvolvimento dos programas, projetos e ações a serem desenvolvidas:

> Art. 5º Os Serviços de Assistência Estudantil – traduzidos em seus programas, projetos e ações – devem estar organizados de modo a contemplar as necessidades apontadas pelos Diagnósticos Sociodemográficos, realizados pela Assistência Estudantil dos campus e direcionados para as seguintes Áreas Estratégicas: I. acesso, com ações de: a. participação nas discussões institucionais relacionadas aos processos de ingresso; b. comunicação, divulgação e publicização dos programas, oferecidos pela Assistência Estudantil, modos de habilitação, obtenção e manutenção dos mesmos. II. permanência, com ações que contemplem: a. moradia estudantil; b. alimentação; c. transporte; d. apoio aos estudantes pais; e. atenção à saúde; f. material escolar; g. materiais para inclusão digital. III. acompanhamento acadêmico, compreendendo ações de caráter psicológico, pedagógico e social, numa perspectiva interdisciplinar; IV. ações de Cultura, Lazer, Esporte e Inclusão Digital; V. apoio à participação em eventos relacionados à formação de estudantes, que se enquadram na condição de usuários da Assistência Estudantil.

Os programas de benefícios têm por finalidade subsidiar as despesas dos estudantes beneficiados com vistas a ampliar suas condições de permanência e êxito acadêmico, bem como reduzir os índices de retenção e evasão escolar no IFRS. A inscrição para os benefícios serão através de editais próprios e o número de contemplados estará condicionado à disponibilidade orçamentária de cada campus. Uma vez que o aluno atenda os critérios de vulnerabilidade avaliados pela equipe da Assistência Estudantil e tenha recebido a concessão ao benefício, a única contra partida exigida pela instituição é a frequência regimental de 75%.

Em âmbito local a Coordenação de Assistência Estudantil do campus é o órgão que, subordinado às suas Direções-Gerais e de Ensino, possui a função de planejar, executar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil. A Coordenadoria de Assistência Estudantil de cada campus deveria conta com equipe técnica mínima composta por um assistente social, um psicólogo e um pedagogo.

Desde a criação dos Institutos Federais, os recursos financeiros eram distribuídos em auxílios individuais, isto é: auxilio alimentação, auxilio creche, auxílio transporte, auxilio para estudante de outro município, auxilio material escolar. O aluno solicitava os auxílios que necessitava, podendo acumula-los, apresentava

documentação e passava por uma avaliação socioeconômica do assistente social. Em 2014, a Instrução normativa PROEN nº 005 de 05 de novembro de 2015, alterou instituiu e normatizou o programa de benefícios da Assistência Estudantil.

De acordo com a referida IN, os estudantes, a partir de 2015, são classificados em faixas conforme análise socioeconômica, com base na renda familiar e as vulnerabilidades informadas pelo mesmo através de formulários e documentação comprobatória. Classificados em um dos três grupos, de acordo com a dificuldade em suprir suas necessidades básicas, os estudantes receberão valores gradativos de acordo com seu grau de vulnerabilidade. Os valores são estabelecidos pelo campus de acordo com a matriz orçamentária.

Outro documento importante que é preciso analisar é o Projeto Pedagógico do IFRS. Em seu PPI, o IFRS, também aborda temas como a inclusão, acesso e permanência. Diante do compromisso com a Educação Profissional, o IFRS “objetiva um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, econômico, político, entre outros”. Sobre o PPI do IFRS, Frigotto coloca:

> No conjunto acho a concepção da proposta muito densa e se filia a uma visão crítica tanto à mercantilização da educação quanto entender a profissionalização como adestramento. Neste sentido a proposta pode significar um parâmetro distinto do que sinaliza, cada vez mais o MEC, na direção do Ensino Médio na ótica profissionalizante, secundarização do Ensino Médio integrado (MEC, 2011, p. 67).

Em consonância com as diretrizes legais que estabelecem o direito das pessoas com necessidades especiais à igualdade de condições de acesso e permanência, com atendimento especial, o IFRS implementa em todos os seus campi o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), que tem objetivo de organizar e estimular projetos e programas educacionais para a convivência, consciência da diversidade e principalmente buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação, buscando adequar-se à legislação no que diz respeito à acessibilidade física e prioridade de acesso (Lei 10.098/00, Lei 10.048/00, Decreto 5.296/06 e NBR 9050 da ABNT).

Alguns campi possuem Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), responsáveis por fomentar e organizar estudos e ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, incentivando a construção da

cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas. Além disso, os campi tem implementado ações pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, conforme regem respectivamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em relação ao acesso, o PPI foi aprovado em setembro de 2011, portanto anterior a Política de Reserva de Vagas, porém seu texto já mencionava a intensão em adotar políticas afirmativas, avançando na inclusão e na democratização das condições de acesso.

> Em coerência com as políticas públicas de acesso e inclusão, o IFRS pode utilizar reserva de vagas No intuito de avançar na democratização do acesso aos cursos, o instituto está definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas, para alunos da rede pública, membros de comunidades quilombolas, afro- descendentes e indígenas (MEC, 2011, p. 25).

No que tange à permanência dos estudantes nos cursos, o IFRS possui políticas diferenciadas de assistência estudantil. De acordo com o PPI, estão entre as práticas de assistência a residência estudantil, ou moradia estudantil, além de outras modalidades de auxílio, como alimentação, transporte, entre outras. Atualmente os auxílios específicos foram substituídos por valores únicos fixados após analise sócio econômica e vulnerabilidade do aluno. O único auxilio extra ao valor fixo estipulado, é o auxilio moradia, que se refere a um valor destinado para pagamento de aluguel, já que o campus analisado não possui casa do estudante, nem conta com regime de internato, como ocorre em outros campi.

Além dos auxílios financeiros, no âmbito de cada campus, existem projetos de apoio pedagógico que visam auxiliar os discentes a obterem êxito em seus estudos, através de oficinas, aulas de reforço e sessões especiais de monitoria por área/disciplina, entre outros. Alguns campi possuem ambulatórios com médico e enfermeiro para realizar este atendimento integral aos educandos, em outros, psicólogos e pedagogos, assistentes sociais e técnicos de áreas afins.

Segundo o PPI, o IFRS discute as práticas pedagógicas para superar os índices de evasão e retenção, porém ao contrário do que consta no PPI, não observamos qualquer controle destes índices durante esta pesquisa, como será apresentado nos próximos capítulos.

> O IFRS trabalha também através da criação de tempos e espaços voltados para a discussão das práticas pedagógicas nos campi, com foco especial no acompanhamento e na análise do desempenho dos educandos, no intuito de superar os índices de evasão e retenção identificados na Instituição (MEC, 2011, p.28).

5. INCLUSÃO EXCLUDENTE

A partir deste capítulo serão analisados os dados levantados durante as entrevistas com servidores e os questionários com alunos sujeitos, onde se procurou verificar quais as estratégias utilizadas pela instituição para garantir permanência e sua eficácia, assim como verificar qual a visão dos estudantes em relação às condições que lhes são oferecidas para que concluam o curso técnico profissionalizante.

A escolha do título deste capítulo se deve ao fato de se constituir em uma categoria de análise, visto que se verificou que a política de reserva de vagas em desenvolvimento no IF em estudo, que se diz inclusiva, se revela excludente, uma vez que apenas garante o acesso, tratando da mesma forma alunos que se encontram em diferentes situações econômicas, sociais ou culturais, sob a alegação do tratamento igualitário, o que revela que há muito ainda a se refletir sobre igualdade, diversidade e inclusão, na perspectiva da educação como um direito de todos.

Conforme esclarecido antes, o grupo de entrevistados é formado por vinte e quatro (24) alunos cotistas que ingressaram no ano de 2014 na instituição através do segundo processo seletivo com reserva de vagas do IFRS, e por seis (6) servidores, entre professores e técnicos administrativos, com diferentes formações, que ocupam posições estratégicas no trato com os alunos cotistas.

Primeiramente é preciso conhecer o perfil dos alunos sujeitos desta pesquisa. (Tabelas 3 e 4). A grande maioria dos alunos sujeitos desta pesquisa está acima dos 16 anos distribuídos entre os seis cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio que o campus oferece.

Tabela 3 - Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa

Idade dos alunos	Número de alunos	Percentual
15 anos	3	12.5%
16 anos	3	54.2%
17 anos	4	16.7%
> de 18 anos	4	16.7%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 4 - Cursos dos alunos sujeitos

Cursos técnicos	Número de alunos	Percentual
Técnico em Eletrotécnica	3	12,5%
Técnico em Refrigeração e Climatização	7	29,2%
Técnico em Informática para Internet	1	4,2%
Técnico em Geoprocessamento	5	20,8%
Técnico em Automação Industrial	4	16,7%
Técnico em Fabricação Mecânica	4	16,7%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Acredita-se que o primeiro dado relevante constatado nesta pesquisa é o grande desconhecimento de quem são os alunos cotistas por parte dos servidores encarregados da permanência estudantil. Parece inacreditável, mas é o que se conseguiu apurar com as entrevistas. Entrevistaram-se os principais servidores envolvidos com os cotistas, entre eles: o setor pedagógico, registro escolar e assistência estudantil, e todos afirmaram que a única identificação dos alunos cotistas é feita apenas no momento da matricula e depois não há diferenciação no tratamento entre os alunos cotistas e os demais alunos, como revelam os entrevistados (B), (C) e (F). Em prol de um tratamento igualitário, este grupo que evidentemente precisaria de um olhar mais cuidadoso, acaba ficando invisível ao se misturar aos demais alunos da instituição. As falas transcritas abaixo mostram que esta falta de identificação é considerada normal e, até mesmo, benéfica para o grupo de cotistas.

> Quando os alunos chegam à Coordenação Pedagógica, eu não sei se é cotista ou não. (...) A gente não consegue ver numa sala de aula quem é cotista, o professor não chega com esta informação. Inclusive, eu acredito, pelo contato que tenho com eles, que eles nem fazem essa indagação na sala de aula. (B)

> Eu percebo eles na matricula porque tá ali a modalidade de ingresso, depois disso pra mim são todos iguais, não consigo mais identificar. (C)

> Mas uma coisa que nunca tinha pensado era ver quem era cotista e talvez não vá nos dizer muita coisa, mas de repente a gente pinça informações, por exemplo: que o pessoal que é cotista tá precisando de auxilio neste ponto e o pessoal que não é cotista precisa de auxilio neste outro ponto, para a gente se preparar para isso. (F)

Sendo um ponto importante nesta pesquisa identificar como a instituição se organiza para garantir a permanência dos alunos cotistas, como isto é feito se não se sabe quem são e onde estão? Acredita-se que este é o ponto crucial das análises que seguem, pois desta forma, acaba-se avaliando a política de reserva de vagas, como propõe a legislação no decreto nº 7.824, apenas com dados de ingresso, o que não garante o sucesso da política.

O desempenho e a participação dos alunos cotistas nas atividades escolares poderiam dizer muito sobre quais as reais necessidades de cada um, assim como explicaria os altos índices de evasão, porém, ao não haver o acompanhamento pela falta de identificação, tais informações inexistem. O que se tem são inferências de que os alunos com maiores dificuldades seriam os cotistas, como apontam os entrevistados (B) e (C).

> Não, eu não tenho noção com esse caráter de “cotista”. O que eu tenho noção é quanto eles procuram em função do desempenho, das dificuldades quando eles chegam, inclusive informações gerais da instituição, mas não chegam com cartaz dizendo que são cotistas. O comentário entre eles se são cotistas ou não, existe, mas acho que já foi mais forte. (B)

> A gente não sabe quem eles são. A gente até tem uma visão geral da procura dos alunos pelos atendimentos, desempenho acadêmico deles, mas a gente tem pelas turmas e não separado de quem é cotista e não cotista. (C)

Apesar de não saberem efetivamente quem são os alunos cotistas, a equipe de servidores entrevistados é unânime em relação à necessidade de um tratamento diferenciado para manter este aluno na instituição. Compartilham o discurso do entrevistado (B) de que se foi necessário um acesso diferenciado para que este aluno ingressasse na instituição, também se faz necessário um tratamento diferenciado para que ele permaneça.

> Avalio que esta dificuldade em termos de aproveitamento não seja só em função do conhecimento, seja de mudar a cultura, a estrutura toda, familiar, renda, tudo que possa influenciar. Porque teoricamente se tu dá um acesso

> diferenciado é porque este aluno tem condições diferentes, então tu tem que dar um jeito de manter ele, com toda assessoria de assistência estudantil, pedagógica, tem que ter um suporte bem organizado. (B)

Quando perguntados sobre dificuldade de aprendizagem em seu curso, 75% dos alunos sujeitos afirmam estar tendo problemas, porém a grande maioria não solicita auxilio pedagógico (Tabela 5).

Tabela 5 - Apoio Pedagógico

Auxílio pedagógico	Número de alunos	Percentual
Sim busco auxílio e considero satisfatório	5	20.8%
Sim busco auxílio, mas não considero satisfatório	2	8.3%
Não busco auxilio pedagógico na instituição	17	70.8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Em relação aos motivos que podem estar levando a esta dificuldade de aprendizagem, a grande maioria acredita ser causado por lacunas no ensino fundamental, ou ainda pela falta de dedicação aos estudos (Tabela 6).

Tabela 6 - Razões para as dificuldades de aprendizagem

Razões	Número de alunos	Percentual
Falta de dedicação para estudar	10	45.5%
Falta de apoio da escola	1	4.5%
Falta de estímulo em casa	3	13.6%
Lacunas de aprendizagem no Ensino Fundamental	14	63.6%
Didática e Formação dos seus professores	4	18.2%
Outros	1	4.5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Muitos docentes compartilham a ideia de que as lacunas de aprendizagem no ensino fundamental são as causadoras das dificuldades dos alunos em geral. Mas no caso dos alunos cotistas, vão além, criticam a reserva de vagas, e justificam, afirmando que a baixa qualidade da escolarização desses estudantes acarreta na redução do nível das turmas, como relata o entrevistado (C).

> Mas o que eu vejo depois das cotas é um discurso que se instituiu de que o nível das turmas baixou e esse baixo nível está relacionado às cotas e não a qualquer outra coisa, que poderia ser também. (...) Discurso dos professores é: “porque é fácil de entrar, eles não dão mais valor, eles não têm condições de estar aqui, que porque eles tem facilidades para entrar eles podem errar quase toda prova, então entram sem nem saber o que

> eles estão fazendo da vida..” e isto está diretamente relacionado ao baixo nível das turmas, isso é o raciocínio dos professores. (C)

Mas além das lacunas do ensino fundamental, outro ponto assinalado pelos alunos e que merece destaque se refere à formação docente. Alguns acreditam que a formação de seus professores pode ser a causa de seus problemas de aprendizagem. Faz parte da identidade dos Institutos Federais a forma de ingresso dos professores, no qual muitos vêm da indústria e do mercado. Em geral, os professores acabam se apropriando de subsídios para sua atuação profissional por meio das experiências que tiveram durante a vida escolar e da convivência com outros professores.

Com a criação dos Institutos Federais e a ampliação da Rede Federal foi necessário expandir a formação de docentes qualificados. Assim, os Institutos Federais também se tornaram espaços de formação de professores, passando a atender a própria demanda. Como afirma Machado (2008), a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído um importante ponto da expansão da Educação Profissional no país, pois busca contemplar a formação do docente que atua na Educação Profissional, permeada pela articulação dos saberes técnicos específicos de cada área com os saberes pedagógicos necessários para a construção de uma nova prática docente frente aos desafios contemporâneos. A formação do professor do Ensino Técnico precisa proporcionar uma reflexão sobre os processos pedagógicos, que muitas vezes são relativizados em relação às disciplinas práticas.

Além disso, muitos fatores podem influenciar a prática docente, entre elas a formação inicial, as concepções construídas ao longo de sua vida, a convivência com boas ou más práticas docentes, que podem levar a reprodução das práticas vivenciadas. Outro fator que merece destaque são as exigências feitas aos professores para o desenvolvimento dos currículos dos cursos técnicos, baseado em “competências”, que acabam, em muitos casos, fazendo com que a formação pedagógica seja subestimada em favor da prática.

A procura pela formação pedagógica tem crescido, chegando a atuais 88% do total dos docentes que ingressaram no campus *locus* desta pesquisa, que atualmente conta com um total de 104 professores efetivos, sendo 38 docentes do

núcleo geral, vinculados ao Ensino Médio e Proeja, e 66 ligados às coordenações dos cursos técnicos.

Quadro 1: Docentes IFRS - 2015

Docentes do Campus	Número
Total de docentes efetivos	104
Vinculados ao Ensino Médio e PROEJA	38
Vinculados aos Cursos Técnicos de Nível Médio e aos Cursos Superiores	66

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quadro 2 -Formação Pedagógica – Docentes do campus pesquisado

Docentes do Campus	Número
Total de docentes que ingressaram após a lei 12.772 de 28 dez.de 2012	25
Já eram Licenciados ao ingressarem no Campus	14
Concluíram o Curso de Formação Pedagógica dentro do período do Estágio Probatório	8
Pendentes de Formação Pedagógica	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os conhecimentos pedagógicos adquiridos nos cursos de formação para a docência são elementos essenciais do processo de aprendizagem da profissão. Os conhecimentos adquiridos nesse espaço de formação podem colaborar com a diversificação de metodologias utilizadas em sala de aula. Podem ajudar na preparação das aulas e na diversificação de maneiras de aproximar os conteúdos trabalhados das vivências que os alunos trazem para a sala de aula.

É preciso que o professor faça a leitura da sala de aula e, a partir dessa leitura, saiba o que deve fazer para alcançar seus objetivos em relação a determinados conhecimentos ou conceitos.

Durante as entrevistas com os servidores, foi unânime que a formação pedagógica adequada pode ajudar, mas não garante que este professor será mais compreensivo, mais envolvido com o processo de aprendizado e não apenas com o resultado. Ele dominará estratégias diferentes que poderão auxiliar nas suas aulas, mas não há garantias que as utilizará no sentido de que fará diferença na permanência dos estudantes, como nos excertos dos sujeitos (B) e (F) a seguir:

> A gente sabe que a formação docente não garante. Tenho tido experiências maravilhosas com alguns professores da área técnica. Eu acho que a formação docente colabora, mas não define (B)

> Mas com certeza a formação pedagógica, quanto mais recurso um professor tem, melhor ele consegue fazer. (...). A gente não pode ficar preso achando de que a obrigatoriedade de uma formação pedagógica é um sinônimo de que os professores vão tem uma uma habilidade, uma melhora no desempenho na sala de aula. Ele vai ter o arcabouço, ela vai ter um banco de dados que ele vai poder tirar informações que ele pode usar ou não. Eles podem fazer formação pedagógica e não usar isto para nada. (F)

Além de facilitar a prática docente, uma formação pedagógica voltada para Educação Profissional, direcionada para o curso específico, como sugere o entrevistado (C), motivaria os alunos e consequentemente incentivaria a permanência.

> Se a Educação Profissional fosse integrada como ela deveria ser, ela iria motivar muito mais eles, porque se tu visses uma química que tivesse relação com o mundo profissional, se tu visses uma física, uma matemática, se tu conseguisses enxergar que aquelas disciplinas elas estão conversando com a área profissional que tu escolheu, ou às vezes nem escolheu, a Educação Profissional, de uma forma ou de outra, para esses alunos tanto para os cotistas como para os não cotistas, mais para os cotistas, significa uma oportunidade de ter um trabalho depois de sair do Ensino Médio. “Ah o fulano se formou no curso técnico, saiu e foi trabalhar não sei aonde, quando ele ia conseguir isso se ele tivesse feito um Ensino Médio normal”, então de um jeito ou de outro isso os motiva. (C)

É preciso considerar as características dos estudantes, as condições que eles têm para aprender, tudo isso para que o professor possa se comunicar e chegar até os alunos, perceber seus interesses, provocar e motivar. A formação pedagógica deve colaborar também para diminuir os preconceitos em sala de aula, não só em relação aos alunos cotistas, mas em relação a todos os alunos que estão tendo dificuldades, como podemos verificar nos relatos dos entrevistados (B) e (D).

> Acho que formação colabora para diminuir o preconceito e para tu pensar na tua prática, mas como se faria isso em termos institucionais. Acho que a formação pedagógica ajuda, porque no momento que tu tem noção no que está por trás disso em termos de política, no momento que tu ler, que tu é esclarecido dos motivos desse aluno que está chegando, se tu continuas sendo preconceituoso não é por falta de conhecimento, e sim por opção de agir desse jeito mesmo. Se tiver uma formação que propicia leitura etc., a tendência é que as pessoas sejam mais esclarecidas e entendam melhor o processo e diminuam as ações mais difíceis em sala de aula, mas eu acho que não é garantia porque ai a gente vai entrar em como são feitas essas formações. (B)

> A visão dos professores que já são contra cotas, é assim e deu! Não tem essa compreensão, acham que o aluno tem que acompanhar da mesma foram e acho que não é por ai, porque se já entrou pelas cotas tem uma dificuldade. (D)

A preocupação com a formação para o mercado de trabalho aparece para alguns docentes como principal objetivo do ensino profissionalizante, o que pode estar refletindo em um alto nível de exigência, de cobrança. O trecho abaixo do depoente (A) deixa claro que a velha dualidade da formação de docentes para o ensino profissional, que já se mencionou anteriormente, onde o conhecimento técnico se sobrepõe à formação pedagógica, ainda é bem atual.

> Em relação à formação pedagógica docente eu acredito que ela é bastante importante para uma boa condição de ensino e aprendizagem dentro da educação tecnológica, independente da questão de cotas, da reserva de vagas ou não. A formação pedagógica acaba sendo um alicerce para o processo de ensino aprendizagem, no entanto eu considero como fundamental para que se tenha um ensino técnico ou tecnológico de qualidade, mais do que a formação pedagógica, o embasamento técnico da área onde atua. Falo isso porque considero mais importante que a formação pedagógica uma formação sólida na área de conhecimento no qual o professor atua, não adianta eu ser um excelente professor, ter excelentes técnicas de didática e não conhecer profundamente a condição ou a matéria que estou trabalhando. (A)

> Acho muito importante a experiência na sala de aula, as experiências docentes são válidas e são muito importantes, mas acho que deveria ser mais valorizada dentro da educação profissional e tecnologia, a experiência profissional. Do ponto de que se a gente passar a não valorizar como se deve a experiência profissional, a gente corre risco de ter cursos técnicos e tecnológicos cada vez mais teóricos, cada vez mais voltados para livros e menos voltados para o mercado de trabalho, que é o que a gente busca na realidade. (A)

A questão da exploração, da formação de mão de obra para a indústria, a relação com o mundo do trabalho, toda essa discussão sobre como o sistema se organiza fica obscurecida pela busca por uma formação técnica de qualidade que coloque o aluno no mercado de trabalho. A incansável busca de resultados, metas e cobranças, como coloca o entrevistado (F), sem o devido cuidado em relação ao trabalho docente, pode ser um dos fatores de repetência e evasão.

> (...) já recebi reclamação tanto do núcleo comum como do núcleo técnico, em relação ao terrorismo, a cobrança de resultados, metas nas disciplinas técnica, manejo de alunos, preparação de aula, etc.(F)

> Acho que a falta de formação pedagógica que pode colaborar para a desistência de alguns alunos. Mas isso não é só da formação profissional, é do ser humano. Tem professores antigos, da época do CTI que são bem mais maleáveis e sensíveis a entender as causas, do que professores novos, que entraram há pouco tempo. (E)

É claro que a preocupação com a formação para o trabalho não pode ser ignorada em uma instituição de ensino profissionalizante. O perfil dos alunos sujeitos nos mostra que a grande maioria chega ao ensino técnico em busca de educação de qualidade para ingressar no Ensino Superior e, se possível, pretende após a conclusão do curso conciliar atividade profissional e a continuidade dos estudos (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 - Motivos que levaram a escolher um curso técnico

Motivos da escolha	Número de alunos	Percentual
Desejo de atuar como técnico no mercado de Trabalho	3	12.5%
Orientação familiar	7	29.2%
Educação gratuita de qualidade para ingresso no ensino superior	13	54.2%
Outros	1	4.2%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 8 - Objetivo ao concluir o curso

Objetivos	Número de alunos	Percentual
Ingressar como Técnico no Mercado de Trabalho	0	0%
Ingressar no Mercado de Trabalho e cursar o Ensino Superior	14	60.9%
Apenas garantir o ingresso no Ensino Superior	6	26.1%
Outro	2	8.7%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Apesar das adversidades que possam vir a enfrentar, há uma forte preocupação da gestão com a qualidade da formação técnica dos alunos e com a inserção no mercado de trabalho, como enfatiza o entrevistado (A), independente da forma de ingresso na instituição, ou das dificuldades especificas de cada aluno.

> Dito isso que a gente não pode esquecer, que apesar de todo esse apelo social, a necessidade e a obrigação de se atender e de se inserir todo estudante dentro da instituição, a gente tem que manter nosso foco na formação profissional, na formação de mão de obra e a inserção desses nossos egressos no mercado de trabalho, dessa forma não podemos de deixar de garantir a todos nossos alunos, sejam cotistas, sejam portadores de necessidades especiais, sejam alunos não cotistas, a garantia que terão uma educação voltada para o mercado de trabalho, capaz de lhe garantir a plena inserção dentro desse mercado de trabalho e o atendimento as necessidades que a gente estabelece dentro do mercado. (A)

5.1. Acompanhamento e evasão

Sendo um ponto importante nesta pesquisa identificar como a instituição se organiza para propiciar a permanência dos alunos cotistas, chega-se seguinte indagação: Como fazer o acompanhamento, que muitos sujeitos entrevistados levantaram como “falha” da política de reserva de vagas, se não se sabe quem e, portanto, onde estão os alunos cotistas? Sem conhecê-los a instituição não consegue oferecer o acompanhamento especifico e as condições necessárias para a permanência e avanço desses alunos. Para a maioria dos depoentes “não há diferença” entre os alunos cotistas e não cotistas, como revelam os excertos abaixo:

> Mas uma coisa que nunca tinha pensado era ver quem era cotista e talvez não vá nos dizer muita coisa, mas de repente a gente pinça informações, por exemplo: que o pessoal que é cotista tá precisando de auxilio neste ponto e o pessoal que não é cotista precisa de auxilio neste outro ponto. (F)

> Não tem diferença. Só acompanhamos os alunos beneficiários. Não tem diferença, tem aluno que é cotista e não recebe beneficio, assim como tem alunos que recebem benefício e não entraram pelas cotas. (...)
> Eu tenho um controle se o aluno é cotista. A gente aqui da assistência estudantil tem marcado um “X” no nosso controle que aquele aluno entrou pela reserva de vagas, mas mais para um levantamento de dados, acaba que a gente não usa essa informação, tipo: “Ah tá esse grupo que é da reserva de vagas vamos fazer um atendimento diferenciado”, não! A gente atende todo mundo normal, mas desde o ano passado estamos fazendo este cadastro, marcando bem, até pela questão realmente de levantamento de dados para a gente conseguir identificar quando a gente for fazer um estudo, entraram tantos pelas cotas, evadiram tantos, tiveram bom desempenho etc., mas não para atender diferenciado. (E)

> Avalio que esta dificuldade em termos de aproveitamento não seja só em função do conhecimento, seja de mudar a cultura, a estrutura toda, familiar, renda, tudo que possa influenciar. Porque teoricamente se tu dá um acesso diferenciado é porque este aluno tem condições diferentes, então tu tem que dar um jeito de manter ele, com toda assessoria de assistência estudantil, pedagógica, tem que ter um suporte bem organizado. (B)

Seria preciso verificar o perfil desses alunos para entender quais as condições de que dispõem para desenvolver seus estudos. Entende-se que na realidade em que muitos vivem, sem local para estudar em casa, sem ajuda dos pais, ou ainda sem incentivo, a situação pode se agravar. Estes fatores não podem ser desprezados ao se analisar as dificuldades de aprendizagem e os índices de aproveitamento dos alunos, como bem colocam os entrevistados (F) e (C).

> Uma coisa importante quando começo os atendimentos é conhecer a realidade. Como te disse, tem gente que chega em casa e não tem ambiente para estudar, não tem telha, não tem água, como tu vai dizer para o aluno que ele tem que estudar, né.(F)

> Uma criança, um adolescente que tem todo um apoio familiar, que estudou nas melhores escolas da cidade, que a gente sabe que os pais correm para tentar que eles tenham sucesso, eles já patinam, tu imagina essa gente sabe que por um histórico de vulnerabilidade social, de escolaridade precária, precisariam muito mais e eles não tem nem de fora nem de dentro da instituição. (C)

Apesar da maioria dos alunos (87,5%), afirmarem que tem local adequado para estudo em casa, apenas 18,2% informaram que tem ajuda dos familiares para estudar em casa.

Os índices de evasão são altos, mas isso é anterior à política de reserva de vagas. Como não há um controle da evasão e dos motivos que levam os alunos a desistir, não se pode atribuir exclusivamente à reserva de vagas. No entanto, o fato de pessoas das camadas populares acessarem uma instituição de ensino de tradição elitista, causa estranhamento e parece que todos os problemas se concentram nesta questão, ou seja, a inserção de alunos por cotas, mesmo que não saibam quem eles são.

Em relação aos alunos sujeitos, em 2014 o campus estudado ofereceu cento e noventa e duas (192) vagas para o Ensino Médio Integrado, sendo noventa e seis (96) delas destinadas a Reserva de vagas (Tabela 9) Dentro deste universo de 96 alunos cotistas, forma selecionados alunos com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo, pois se buscou analisar quais as estratégias adotadas pela instituição para a permanência dos alunos mais vulneráveis, independente da questão racial.

Tabela 9 - Cursos e Vagas para 2014/1

Cursos Técnicos na Modalidade Integrado ao Ensino Médio	Duração/ Semestres	Total de vagas	Vagas Exame de Seleção				
			Reserva Ensino Público				ACESSO UNIVERSAL
			Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salário Mínimo		Renda Superior a 1,5 Salário Mínimo		
			Auto declararados Pretos, Pardos e Indígenas	Não declarados Pretos, Prados e Indígenas	Auto declarados Pretos, Pardos e Indígenas	Não declarados Pretos, Prados e Indígenas	
Técnico em Eletrotécnica	8	40	2	8	2	8	20

Técnico em Informática para Internet	8	30	2	6	1	6	15
Técnico em Refrigeração e Climatização	8	30	2	6	1	6	15
Técnico em Geoprocessamento	8	30	2	6	1	6	15
Técnico em Automação Industrial	8	32	2	6	2	6	16
Técnico em Fabricação Mecânica	8	30	2	6	1	6	15

Fonte: Edital Nº 8, de 21 de setembro de 2013. IFRS

Após identificação dos alunos sujeitos da pesquisa por meio de análise documental, através das listas de aprovação do Processo Seletivo de 2014, cinquenta (50) alunos ingressaram no ano de 2014 pelas cotas de renda igual ou inferior a 1,5 salario mínimo, porém apenas trinta (30) estudantes continuam na instituição atualmente. De acordo com dados do setor de registro escolar da instituição, dezessete (17) deles estudantes já haviam solicitado transferência para outra instituição, e o restante, apesar de não ter oficializado o pedido de transferência, encontram-se infrequentes.

Ainda com o auxílio de dados obtidos junto ao setor de registros escolares, outro dado importante a ser apresentado é o grande número de retenções. Entre os trinta (30) alunos convidados para participarem da pesquisa, dez (10) encontram-se repetindo o 1º ano, um índice em torno de 33% de retenção. Além disso, dos vinte (20) alunos do 2º ano, dezesseis (16) cursam simultaneamente alguma disciplina do 1º ano, isto é, 80% dos alunos do 2º ano estão presos a disciplinas do 1º ano, na sua grande maioria disciplinas das ciências exatas.

Diante dos índices de evasão e retenção, percebemos que se estamos diante de um problema que ainda não foi devidamente enfrentado, ao menos na instituição em estudo, pois, ao mesmo tempo em que se criam expectativas de ampliação da escolarização, e, portanto, de oportunidades educacionais no momento do acesso, sobretudo em escolas federais, com forte tradição em termos de qualidade, tais expectativas são frustradas, porque vários desses estudantes percebem que este não é o seu lugar, na medida em que, em geral, não conseguem dar conta do nível de exigência, não raro por não terem reconhecidas as suas especificidades, em

nome da manutenção da qualidade e excelência do ensino. Por outro lado, a instituição atualmente precisa preocupar-se com os índices de repetência e evasão, na medida em que os recursos federais são repassados considerando os números de alunos. Neste sentido, sem enfrentar as razões que provocam a evasão, de nada adiantarão medidas artificiais como o afrouxamento das avaliações ou a promoção automática, adotadas em outras redes.

> Tem evasão, mas não se sabe se é por parte dos cotistas ou é geral, isso seria interessante, é uma curiosidade inclusive. Porque pode ter uma maior desistência dos cotistas, sim em virtude de não ter um acompanhamento. (D)

> Em relação à evasão, acredito que nesse ponto o tratamento deve ser bastante similar aos alunos cotistas e não cotistas. Volto a frisar, existem necessidades de aprendizagem especial, e os alunos cotistas. Dentro dos alunos cotistas considerando renda ou raça, eu acredito que não possa haver nenhum tipo de diferenciação entre os cotistas e não cotistas, na realidade a gente deve buscar de uma forma conjunta diminuir as taxas de evasão através de esforços externos, ou de técnicas que possibilitem a melhor aprendizagem, melhor aproveitamento dos conteúdos abordados em sala de aula. (A)

> Eu sempre digo que por questões financeiras os alunos não vão sair! Mas às vezes as questões da aprendizagem ele não vai conseguir... Ah ele tá recebendo beneficio, mas quando desistem , desistem de tudo! (E)

Entre as principais estratégias que a instituição adota para auxiliar aos alunos com dificuldades de aprendizagem estão atividades extracurriculares, com destaque aos horários de atendimentos disponibilizados pelos professores no contra turno. Os professores apresentam à Direção de Ensino, no início de cada período letivo, a distribuição da sua carga horária, que deve contemplar os horários que os docentes estarão em sala de aula, os horários em que se encontrarão disponíveis para atendimento individual dos alunos e os horários previstos para o planejamento didático e as atividades de pesquisa ou extensão. Em relação aos horários de atendimento, há um mínimo estipulado que é calculado de acordo com a carga horária de sala de aula de cada professor. Grande parte dos alunos, em torno de 75% dos entrevistados, frequenta os atendimentos disponibilizados pelos professores.

O entrevistado (A) acredita que esta e outras atividades propostas pela instituição, como estágios e projetos incentivam os alunos a se envolverem e permanecerem no curso técnico. Porém, quando questionados sobre a participação

em atividades extracurriculares, conforme consta na Tabela 10, em torno de 56% dos alunos sujeitos da pesquisa informaram que não participam das atividades extracurriculares.

A partir destes dados, se pode inferir que as atividades disponíveis não estão atendendo a demanda de alunos, uma vez que não há estágios, projetos e bolsas para todos, ou ainda, que as atividades propostas não estão despertando o interesse dos alunos. As atividades remuneradas através de bolsas são em número restrito e normalmente disponibilizadas para alunos com alto rendimento acadêmico.

> Nesse aspecto a instituição trabalha há anos com técnicas de atendimento fora do horário de aula, projetos de pesquisa, projetos de extensão, com inserção de alunos em estágios, com a tentativa de adaptação dos currículos as necessidades reais do mercado de trabalho, são formas que evitam e que fazem que o aluno tenha maior interesse. O aluno tendo maior interesse acaba por reduzir sua frustação na disciplina mais difícil e acaba fazendo com que tenha maior interesse, maior vontade, maior entusiasmo, que prossiga e consiga chegar ao seu objetivo de formação no final do curso. (A)

Tabela 10 - Participação em atividades extracurriculares no IFRS

Atividades	Número de alunos	Percentual
Estágio curricular obrigatório	0	0%
Bolsista remunerado em Projetos de Pesquisa ou Extensão	1	4%
Bolsista voluntário em Projetos de Pesquisa ou Extensão	1	4%
Atividades esportivas	7	28%
Atividades artísticas (Grupo de Teatro, Dança, Oficinas de Artes, etc.)	1	4%
Atividades políticas (Membro de conselho de Campus, Membro do Centro Estudantil)	2	8%
Outros	2	8%
Não participo de atividades extracurriculares	14	56%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

5.2. Preconceitos

O preconceito em relação à forma de ingresso só aparece nos primeiros dias e de forma velada, mas logo cessa. Muito desse preconceito inicial foi causado pela divulgação das notas durante os primeiros processos seletivos. Isto causava comparações, mas agora como bem coloca a entrevistada (D), ao divulgarem apenas a listagem de classificados, os alunos não sabem as notas de seus colegas e não emitem comentários preconceituosos.

> Eu acho que depois de um tempo frequentando não, mas no início sim. Tem isso sim porque eles comparam muito as notas. Por isso que agora não são mais divulgadas as notas, só a lista de chamados. Ai tinha esse negócio na matricula, esse mal estar, mas depois que entram não. Agora eles nem sabem quem entra por cota. (D)

O preconceito que se sobressai não é o entre alunos, mas o da equipe de servidores, entre docentes e técnicos administrativos, em relação ao nível dos alunos, como citam os entrevistados (B) e (C).

> A única coisa que eu acho que é preconceito é esse discurso que eu falei que às vezes eu ouço de alguns professores e alunos, por exemplo, que piorou. Eu já ouvi alunos relacionarem os episódios que tivemos de violência na escola nos últimos dois anos, aqueles casos de entrarem com armas etc., que isto estava relacionado a abrir a escola “pra essa gente” (C)

> Em relação a preconceito não só de alunos, mas de servidores, a gente vive conflitos, mas já ouvi de professores, por exemplo, antes de ser IFRS, que o CTI não serve para alunos surdos, para alunos cegos. É uma instituição muito boa para receber este tipo de aluno. Eu vejo de uma forma muito mais disfarçada de pessoas dotadas de certificados, de um conhecimento formal. (B)

Só a cota racial parece sofrer algum tipo de preconceito, em relação a alguns episódios de “*bullying*”, como coloca o entrevistado (F). Não se tem como afirmar que os casos de preconceito racial tem ligação com a reserva de vagas, pois nem todos os negros e pardos que estudam na instituição utilizaram esta modalidade de ingresso.

> Tem alguns casos de “*bullying*”, mas nada de “cotistas”. Tenho conhecimento entre alunos, de questões raciais, de piadinhas, piadas de negro, de relatos que incomodaram, mas nada formal. Não ouvi nada do tipo “eles são cotistas”, mas deve ter, principalmente entre adolescentes. (F)

A questão financeira não sofre críticas dos colegas, pelo contrário, há certa solidariedade entre os alunos, principalmente por virem de escolas públicas. A grande maioria solicita auxilio financeiro da instituição e, quando percebem algum caso mais sério em sala de aula, procuram ajuda da Assistência Estudantil.

> Eu particularmente nunca ouvi de um aluno que sofre preconceito porque entrou pelas cotas. Eles nem tem muita noção do que são as cotas. As pessoas acham que só existe cota de negro, cota racial, mas o resto o pessoal tipo escola pública eles não entendem bem... (E)

No momento os relatos de preconceitos se referem aos PcD – Pessoas com Deficiência, devido a algumas “condições especiais¨ que tem direito e por se tratar de turmas com adolescentes, muitas vezes não entendem porque o colega tem, digamos, um tratamento diferenciado, como coloca o entrevistado (A). Apesar de não estar entre os entrevistados, a partir de 2014 com a Reserva de Vagas para PcD, houve o ingresso de alunos cegos, surdos, com Síndrome do Espectro Autista, entre outros, e com isso surgiu a necessidade de auxilio de monitores, interpretes, e de um auxilio pedagógico para lidar com essas diferenças. A instituição já há muito tempo recebia alunos surdos, porém na modalidade de Ensino Proeja, a qual recebe alunos, na sua maioria, mais velhos, com outra postura de acolhimento.

> Em relação a preconceitos em relação aos alunos cotistas a gente acabou relatando algumas como citado anteriormente relacionados a necessidades especiais, aos alunos portadores de necessidades de aprendizagem especiais que, em algumas situações, tivemos algum tipo de conflito. (A)

Em relação aos preconceitos é necessário verificar as características do grupo de alunos sujeitos da pesquisa. Um importante dado levantado é que apenas um (1), dos vinte e quadro (24) alunos entrevistados, se declara preto, quatro (4) se declaram pardos, e o restante se declaram brancos, o que não permite centrar a análise na questão das cotas raciais. Estes dados evidenciam que neste campus ocorre o que os pesquisadores, Hélio Santos, Karen Sasaki e Marcilene Garcia de Souza chamaram de “subproduto” das cotas raciais, isto é, a preponderância de cotas sociais. A questão de cotas neste campus é mais voltada para a questão socioeconômica do que para a questão racial, como se pode verificar, respectivamente nas Tabelas 11 e 12, referentes à autodeclaração e a renda dos alunos sujeitos da pesquisa.

Tabela 11 - Relação de autodeclaração dos alunos sujeitos

Autodeclaração	Número de alunos	Percentual
Branco	19	79.2%
Pardo	4	16.7%
Preto	1	4.2%
Índio	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 12 - Renda dos alunos sujeitos da pesquisa

Renda	Número de alunos	Percentual
Renda igual ou superior a 1,5 salários mínimo per capta	9	37.5%
Renda inferior a 1,5 salários mínimo per capta	15	62.5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quando questionados se já sofreram algum tipo de preconceito dentro da instituição, a grande maioria respondeu que não (Tabela 13). Porém, quando temos apenas cinco (5) alunos sujeitos desta pesquisa que se autodeclarados pretos ou pardos e dois (2) deles informam que já sofreram preconceito de raça/ cor, temos um percentual de 40% dos alunos autodeclarados vítimas de preconceito racial.

Tabela 13 - Preconceitos

Preconceito	Número de alunos	Percentual
Sim, preconceito de gênero	1	4%
Sim, preconceito de raça /cor	2	8%
Sim, preconceito de classe social	2	8%
Outro preconceito	3	12%
Não sofri preconceito	19	76%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A questão racial é tema de atuação do Núcleo Estudos Afro brasileiro e Indígena (NEABI). O NEABI não chega a se envolver com questões individuais dos alunos. Suas atividades se concentram em promover visitas a comunidades quilombolas, eventos e palestras voltadas para questões raciais, além de buscar envolver os alunos em projetos de pesquisa e extensão sobre tema da cultura negra, a fim de divulgar, desmistificar e incluir a comunidade negra, não só do instituto, mas de sua localidade.

Outro núcleo importante que também tenta desmistificar preconceitos é o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Tanto o NEABI, como o NAPNE, possuem compromisso com programas e ações inclusivas e já existem em muitas instituições, mas parecem ter uma atuação discreta entre os alunos deste campus. De acordo com os alunos sujeitos, a grande maioria não conhece as atividades de ambos os núcleos.

Tabela 14 - NEABI – Núcleo de Estudos Afro brasileiro e Indígena

Opinião sobre o NEABI	Número de alunos	Percentual
Muito Satisfeito	1	4,2%
Satisfeito	5	20,8%
Insatisfeito	0	0%
Não conheço o NEABI	18	75%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O NAPNE além de sua atuação direta, intermediando a relação entre os alunos PcD e os intérpretes, monitores, coordenação pedagógica e psicólogo, também busca promover palestras e oficinas voltadas para esclarecimentos do corpo docente e técnico. Com certeza se o aluno, ou algum colega na aula é portador de alguma necessidade ou síndrome, deveria conhecer o trabalho do NAPNE.

Tabela 15 - NAPNE - Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

Opinião sobre o NAPNE	Número de alunos	Percentual
Muito Satisfeito	1	4,2%
Satisfeito	7	29,2%
Insatisfeito	0	0%
Não conheço o NAPNE	16	66,6%

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Assim, diante de todos esses pontos levantados durante as entrevistas se pode dizer que após a lei 12.711 pouco foi modificado na estrutura da instituição para acolher este novo perfil de aluno.

A oportunidade de ter acesso a um ensino técnico profissionalizante, que além de garantir espaço no mercado de trabalho, favoreça o acesso ao ensino superior é o que buscam grande parte dos alunos oriundos das escolas públicas. O perfil dos alunos que ingressam nas instituições federais de ensino técnico vem mudando com a reserva de vagas, pois agora as camadas populares tem ampliadas as possibilidades de acesso a educação que, durante muito tempo, ficou restrita à elite. Porém, ao mesmo tempo em que se abrem as portas da instituição para este grupo, não se faz uma recepção à altura das suas necessidades.

É conhecido pelo corpo docente que os alunos chegam com lacunas de aprendizagem e que grande parte da evasão ocorre porque eles não conseguem acompanhar. Na maior parte dos casos os próprios alunos são responsabilizados pelo fracasso, pois a ideia disseminada é de todos tem o mesmo tratamento e quem se esforça consegue, reforçando a ideia de igualdade de oportunidades e de mérito.

Apesar das diversas opções de atividades extracurriculares disponíveis, e da estrutura de setores de apoio como o núcleo de assistência à saúde, a assistência estudantil, e a coordenação pedagógica, muitos alunos restringem-se ao recebimento de recurso financeiro e ao comparecimento aos atendimentos dos professores. O mesmo já ocorria antes da política de reserva de vagas, a diferença

agora é que um maior número de alunos passaram a receber o auxílio financeiro da Assistência Estudantil, que atualmente, no campus estudado, conta com um orçamento anual em torno de 1,5 milhões de reais anuais, o que permite o atendimento de aproximadamente 700 alunos.

Portanto, ao mesmo tempo que se anuncia como uma política inclusiva, a reserva de vagas apenas garante o acesso, assim como a questão da permanência é tratada basicamente sob o aspecto financeiro. Não houve modificações ou adequações no funcionamento da instituição estudada, após a implementação da política de reserva de vagas, que garantisse efetivamente a permanência desses alunos até a conclusão do curso.

6. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA

O primeiro grande passo para a democratização do ensino técnico foi o decreto 5.154/04 que integralizou a Educação Profissional com a Educação Básica, e procurou romper com a dualidade que caracteriza a Educação Profissional desde sua origem. Neste sentido, os Institutos Federais ao oferecerem o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, têm como objetivo ampliar e democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no ensino público federal, e para isso contam principalmente com a estrutura de Assistência Estudantil.

Como já referido no capítulo anterior, a democratização da educação não se restringe apenas ao acesso, mas também à permanência, e é justamente neste ponto que a política de reserva de vagas encontra dificuldades.

Quando perguntados sobre qual avaliação fazem da política de reserva de vagas, os servidores entrevistados, de forma unânime, se colocam a favor da política. Eles concordam com a lei e com o que ela representa para os alunos, porém, muitos servidores levantaram a questão da falha no acompanhamento da política, no sentido de verificar a sua eficácia, como manifestam os entrevistados (C), (D) e (E). É inegável a mudança de perfil dos alunos que procuram a instituição desde então, e consequentemente a necessidade da instituição de se preparar para recebê-los.

> Eu acho que a ideia é boa porque e uma medida que é para remediar alguma coisa que não funcionou bem ao longo do ensino fundamental deles. (...) Acesso é bom, mas eu acho que a única coisa que facilita é o acesso. Porque o que eu penso: se essas pessoas precisaram de um recurso a mais para entrar em uma instituição federal que tem uma prova é porque elas estão em desvantagem em relação às outras pessoas, isto significa que para poder encarar a instituição lá dentro elas precisavam ter outro apoio, que os que não entraram por cotas teoricamente não precisam porque eles têm uma condição melhor. (...) Esses alunos que por um histórico de vulnerabilidade social, de escolaridade precária, precisariam

> muito mais e eles não tem nem de fora nem de dentro da instituição. Eu acho falha. Que a ideia é boa, mas falha na execução! (C)
>
> Eu sou a favor à reserva de vagas em um geral, como politica nacional. Mas eu acho que especificamente, mas em relação à politica nos institutos, que é o que eu conheço, falta o acompanhamento, isto é, a pessoa tem o direito a ingressar, mas o direito a permanência fica difícil porque falta esse acompanhamento. (D)
>
> Eu sou a favor da política de reserva de vagas, porque realmente a gente vê no dia a dia, desde 2012 para cá, a diferença de alunos, outro perfil de aluno que entra na instituição, que antes não entrava. (E)

Porém, um ponto relevante que merece ser mencionado é a falta de conhecimento, por parte dos servidores, sobre a política de reserva de vagas. A maioria dos servidores só sabe que existem alunos cotistas na instituição, mas não sabem como funciona o ingresso deste aluno, quais os critérios pelos quais ele ingressou, quais as modalidades de reserva de vagas, enfim, não tem conhecimento da política e sua materialidade na escola.

Já se passaram três anos do primeiro edital de Reserva de Vagas do IFRS em 2013 e pouco mudou em relação ao fluxo de informação sobre o ingresso de cotistas. Os poucos que manifestaram domínio sobre o tema foram os que já trabalharam em algum momento na COPERSE – Comissão permanente de seleção, e demonstraram conhecer apenas os trâmites que envolvem a forma de ingresso.

> Eu conheço muito superficialmente a política de reserva de vagas, não tenho tanta profundidade (...). Há um desconhecimento geral e talvez seja necessário esclarecer, explicar melhor como funciona as cotas, até mesmo entre os servidores, porque não é fácil. Melhorar a divulgação do funcionamento do processo seletivo das cotas porque a gente lança um edital, um manual do candidato, que muitas vezes nós servidores que estamos aqui dentro temos que ler duas, três vezes para entender como funciona, quem tá de fora não vai ter esse preciosismo, melhorar a informação, melhorar a maneira como é passada a informação, melhorar a forma como é descrito. Eu mesmo fui aprender porque estava junto quando o pessoal estava fazendo as matriculas (...) (F).

O fato de os servidores desconhecerem, ou conhecerem parcialmente a política de reserva de vagas, pode revelar uma falta de interesse em entender seus objetivos mais amplos, uma vez que a política não se encerra com a garantia de acesso, ao contrário, se inicia com o ingresso do aluno cotista na instituição. A partir do ingresso, a instituição precisa garantir as condições de ensino necessárias para que este aluno permaneça, e os principais instrumentos utilizados para garantir esta permanência são disponibilizados pela Assistência Estudantil.

6.1. Assistência Estudantil

Os principais instrumentos utilizados pela Instituição para garantir a permanência dos alunos, sejam eles cotistas ou não, são viabilizados através da Assistência Estudantil. No caso do campus analisado a equipe atualmente é formada por uma assistente social, coordenadora do setor, um psicólogo e uma Técnica em Assuntos Educacionais. Entre as diversas competências da Coordenadoria, dispostas no art.17 merecem destaque os seguintes incisos:

> VII. contribuir para viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e agindo, preventivamente, nas situações de retenção e evasão escolar;
> VIII. promover ações sociais, pedagógicas e de saúde que contribuam para permanência discente e para melhoria de sua qualidade de vida;

O que se detectou durante as entrevistas e questionários é que a Coordenadoria de Assistência Estudantil do campus atua basicamente através do edital de auxílio financeiro, ou em casos isolados fazendo intervenções profissionais, como relatos dos entrevistados (E) e (F), porém não possui ações sociais ou pedagógicas de forma integrada, voltadas para a permanência dos alunos, sejam eles cotistas ou não.

> A Assistência Social é prioritariamente com base na renda, mas tem casos de alunos que a renda é um pouco maior, mas tem outras vulnerabilidades sociais na família: separação dos pais; ou a pessoa tá passando por um momento difícil; doenças; problemas judiciais. Então a gente sempre orienta: te inscreve, entrega tua documentação que a gente vai analisar. Antes eram auxílios alimentação, auxilio transporte etc., mas desde 2015 é um valor único. (E)

> Basicamente o edital de benefício. São benefícios monetários para que se possam se alimentar, se deslocar. A gente faz um controle de frequência para ver se estão vindo a aula e chamar se estão faltando para verificar o que está ocorrendo. Os cotista com renda inferir a 1,5 automaticamente se enquadram nos critérios da assistência, mas não é algo compulsório e eles precisam pedir. (F)

Dos alunos sujeitos da pesquisa, 75% recebem algum auxílio da Assistência Estudantil. Este alto índice nos mostra que a questão financeira é relevante para se entender qual a importância deste setor para os alunos cotistas, como mostra o entrevistado (E).

> A gente não tem o preconceito de diferenciar quem são os cotistas, mas ao mesmo tempo eles precisam de algum atendimento diferenciado. (...) muitos eu acabo conhecendo um pouco da realidade familiar, é claro que não vai ser na matricula que vou encaminhar para o psicólogo ou para as pedagogas, mas se ao decorrer do ano surge um probleminha com esse auno eu já sei, quem sabe vamos encaminhar, chamar a mãe, ver mais de perto. Querendo ou não os de baixa renda são os que estão mais atendidos, porque são os que passam pela avaliação da assistente social na matricula. (E)

Em relação aos programas sociais do Governo Federal, conforme mostra a Tabela 16, apenas um (1) aluno sujeito da pesquisa recebe o Bolsa Família e outro recebe o auxílio garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, o restante, 91% dos alunos sujeitos, não recebem nenhum outro programa do Governo. O Programa Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R$ 154,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Já a Lei Orgânica da Assistência Social, conhecida como LOAS, garante um salário mínimo por mês ao cidadão que comprove ser portador de uma Deficiência Física, Mental, Intelectual ou Sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Para receber este auxílio é necessário comprovar que a renda por pessoa do grupo familiar seja inferior a 1/4 do salário-mínimo.

Tabela 16 - Auxilio do Governo Federal

Recebe auxílio do Governo	Número de alunos	Percentual
Sim, Bolsa Família	1	4.3%
Sim, outro	1	4.3%
Não recebe	21	91.3%

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de constar no documento da política, o acompanhamento contínuo dos estudantes e das ações por meio das Coordenações ou Núcleos de Assistência Social de cada campus, além de um procedimento periódico de avaliação da política como um todo a ser realizado no âmbito da Reitoria, o que se percebeu nas entrevistas com a equipe da Assistência Estudantil do Campus é a preocupação com a aplicação dos recursos financeiros. Com uma equipe pequena, e com uma responsabilidade inversamente proporcional, que precisa administrar o maior

orçamento do campus, a aplicação dos recursos financeiros acaba se tornando prioridade, ficando em segundo plano a questão do acompanhamento e gestão política, o que não seria o ideal segundo os entrevistados (C) e (E).

> Eu vejo que a Assistente Social trabalhar na Reitoria no sentido de tentar tornar a política de assistência estudantil menos assistencialista e mais formativa e tem muita resistência lá, e eu acho que isso ajudaria na questão das cotas. (C)

> No final de 2014 a Reitoria definiu a mudança e é em dinheiro. Pra nós ficou bem mais fácil trabalhar, mas foi decisão da reitoria em decisão com o grupo, não é a minha opinião, eu prefiro os benefícios separados, mas para trabalhar a logística, ficou mais fácil, paga só uma coisa e deu. Eu acho que assim foge um pouco do objetivo da assistência estudantil que é relacionado aos estudos, quando tu dás um auxilio assim, dependendo do aluno é quase um salário, então foge do objetivo. (E)

Nas instituições de ensino verifica-se, atualmente, um movimento no sentido de que estas políticas da assistência estudantil devam se voltar para atender além das questões econômicas, apoio pedagógico e psicológico aos estudantes, superando a visão reduzida da assistência estudantil como política estritamente social.

Esta mudança de posição foi provocada pela identificação de outros aspectos, além da questão da carência socioeconômica, que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes e que, também, levam a situações de evasão como, por exemplo, a dificuldade de acompanhamento das disciplinas, o envolvimento com drogas, entre outros problemas.

> Há um instrumento da Assistência estudantil que marca as vulnerabilidades junto com a avaliação sócio econômica dos assistentes sociais e encaixa em determinado grupo e recebe um determinado valor. É claro que um papel não diz muita coisa, mas eles saberem que podem nos procurar, a gente fazer o acompanhamento de frequência isso ajuda a gente a identificar outros aspectos, até para ver a questão humana, o trabalho técnico de ver uma determinada situação que extrapola o que diz o papel pode ajudar mais, tentar fazer outras ações. (F)

Demo (2000) aborda este tema ao dizer que a assistência, sozinha, não é capaz de resolver todos os problemas, devendo ser articulada a outras políticas sociais para garantir a emancipação do beneficiário, sobretudo a partir da sua educação.

> Desta forma, tanto a assistência estudantil deve ser discutida sob o ponto de vista de múltiplas funções - social, pedagógica, psicológica -, como

> também a perspectiva sócio assistencial pode ser expandida em torno de diversos aspectos como, por exemplo, o risco social presente em situações de falta de moradia, violência familiar e urbana, envolvimento com drogas, entre outros (TAUFICK, 2014, p.187).

Outro ponto levantado durante as entrevistas foi em relação a estrutura física do Campus. A instituição tem um prédio antigo e consequentemente com todos os problemas que isto acarreta, inclusive a necessidade urgente de reformas para a acessibilidade. Muitos, como os entrevistados (D) e (A), acreditam que resolver problemas de estrutura no campus se resumem, na lógica dos gestores, às adequações necessárias aos alunos PcD, o que é um grande equívoco.

> A estrutura física sim, tranquilo. Uma das cotas que temos agora é a portador de necessidades especiais, isto é um que está faltando algumas coisas ainda e pra mim é a única cota que precisa de estrutura específica. Estrutura física para mim está isso, não precisa ter estrutura física diferenciada. (D)

> Em relação à estrutura do campus, salvo em questões especiais, com alunos com necessidades especificas de ensino ou aprendizagem, as demais instalações devem ser padronizadas para os demais alunos, independente desse aluno ser cotista ou não. Dessa forma acho que a instituição tem todas as condições de atender os alunos cotistas da mesma forma que atendem os alunos não cotistas, de modo a proporcionar uma aprendizagem satisfatória e a inserção futura no mercado de trabalho que esse é o objetivo final, independente da forma de ingresso do estudante nas instituições federais de ensino. (A)

Não há espaços de convivência necessários para acolhimento dos alunos, sejam cotistas ou não, não há espaços destinados ao lazer e aos estudos extraclasses, conforme o relato do entrevistado (B). Outros pontos importantes que acabam afetando diretamente as atividades da Assistência Estudantil são: a falta de um refeitório, ou de um restaurante que sirva refeições com preços acessíveis aos estudantes; e de uma casa do estudante, como coloca o entrevistado (E). Atualmente a Assistência Estudantil procura suprir essas necessidades através de pagamento de auxílios financeiros para que os alunos acessem diretamente os serviços.

> Não. Acho péssima inclusive! Os alunos não têm locais adequados para estudo a não ser a biblioteca, que tem horários restritos, alguns momentos fecha. Tu não tem locais disponíveis para grupos de estudo, tu não tens espaço para lazer, que é extremamente importante, espaço de descanso, não tem refeitório, o acesso de um aluno cadeirante é complicado. Não temos espaços de convivência nenhum, nem para alunos, nem para servidores de uma forma geral. Ai vem toda uma discussão sobre identidade

> institucional, como construir uma identidade de grupo se não se propicia uma convivência. (B)

> Nossa estrutura não é legal, é pouca. Pra começar a gente tinha que ter um RU com valor acessível, tipo uma lancheria. O valor que é cobrado aqui nem com todo auxílio. (...) Às vezes as pessoas querem alugar imóveis, mas não tem como alugar com mobiliário, não tem como comprovar, não tem renda, benefício não é comprovante de renda e as pessoas não aceitam. Aí a gente fornece o auxilio moradia. (E)

6.2. Apoio pedagógico

Um aspecto destacado na maioria das entrevistas como sendo primordial para garantir a permanência dos alunos na instituição é a necessidade de um apoio pedagógico direcionado para acompanhar os alunos cotistas.

Muitas vezes o aluno com problemas, sejam eles quais forem, acaba passando pelo setor pedagógico, pelo psicólogo e pela assistência estudantil isoladamente, mas a origem de seus problemas pode ser a mesma. Um problema financeiro familiar pode afetar psicologicamente o aluno e consequentemente se refletir em seu rendimento escolar. Os alunos que recebem auxílio da assistência estudantil são, em sua maioria, os mesmos que procuram o psicólogo, ou ainda, que solicitam ajuda ao setor pedagógico. Enfim, eles dependem de vários serviços que são trabalhados de forma individualizada e que, talvez, se fosse trabalhado de forma coletiva, interdisciplinar, tivessem um resultado melhor. A falta de estrutura familiar, a questão financeira, a falta de base, enfim a falta de apoio, faz com que alguns alunos nem procurem ajuda e já desistam, pedindo transferência, sem que sua presença seja percebida pela instituição.

> E não dá pra dizer que eles ficam na escola por causa do benefício que não ficam! Quando não dá mais eles caem fora! Tem alguns casos que é identificação com o curso, mas a grande maioria é a dificuldade. (E)

> O pedagógico precisa de bastante ajuda. O Psicológico nesse sentido de quebrar alguns preconceitos que “não sei por que estou aqui”, “só entrei porque sou cotista”, “eu vim de colégio público e era muito fraco”, então a gente faz esse apoio psicológico. Acho que temos que trabalhar essa questão psicológica, cultural, dar o apoio pedagógico. (F)

O que os entrevistados (B) e (D) sugeriram seria uma formação de um núcleo ou equipe multiprofissional, onde pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos e docentes trabalhassem de forma integrada com o grupo de alunos cotistas para acompanhar e garantir a permanência deles no curso.

> Na verdade tem que ter uma equipe multiprofissional, com psicólogo, pedagogo e assistente social para criar um vínculo com esses alunos para fazer um trabalho de acompanhamento até eles se sentirem pertencente á instituição. Vão continuar havendo reprovações, retenções, sim porque a gente não vai conseguir lidar com tudo, porque há questões sociais, familiares que a gente não vai conseguir dar conta, mas eu acho que se tiver uma equipe multiprofissional para trabalhar com esse aluno, tem muita chance desses alunos permanecerem na instituição. A gente tem que ter que ter um olhar mais cuidado com esses alunos. (B)

> Esses alunos que ingressam por cotas tem um dificuldade maior, não só a questão financeira, outras dificuldades que precisam ser acompanhadas e a gente peca por isso. (...) Acho que teríamos que ter um núcleo, assistência estudantil, coordenação pedagógica, assistentes de alunos, secretaria, e inclusive professores. Tinha que ser um grupo, um trabalho coletivo. São muito isoladas as ações neste sentido. (D)

Entende-se que o apoio pedagógico é primordial para a questão da permanência. Já se verificou que apenas o apoio financeiro não garante a permanência e que é necessário que o aluno construa o sentimento de pertencimento ao curso e a instituição, que se sinta motivado a frequentar e concluir um curso técnico profissionalizante. Assim, compartilha-se da ideia de que é necessária uma integração entre os diferentes profissionais, que têm como objeto de trabalho os mesmos sujeitos e, portanto, se somarem forças podem fazer um trabalho mais direcionado e eficiente no sentido de verificação e de solução dos problemas que podem levar os alunos a reprovar ou evadir dos cursos técnicos profissionalizantes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste estudo buscou-se responder ao problema de pesquisa que consistiu em verificar quais as estratégias de permanência adotadas pela escola e as perspectivas dos estudantes em relação à ampliação da igualdade e do direito à Educação Básica propiciada pela política de reserva de vagas, recentemente implementada nos Institutos Federais. Para tanto, analisou-se o contexto político atual, o histórico da educação profissional no Brasil, a legislação pertinente à política em questão, os documentos orientadores da política em nível institucional (PPI, Portarias, Editais), bem como se recorreu a entrevistas com os servidores vinculados a assistência estudantil e questionários aplicados aos estudantes beneficiários da reserva de vagas de um campus do IFRS.

Após a análise dos documentos, das entrevistas e dos questionários, se chegou a duas categorias: inclusão excludente; e democratização do acesso e permanência, que permitiram realizar algumas inferências e considerações finais sobre o tema/problema em estudo.

Procurou-se argumentar ao longo do texto que a expansão da educação profissional no Brasil, a exemplo do que ocorre com a educação básica em geral, pode ser considerada como resultado do processo de democratização do país e das lutas dos movimentos sociais por inclusão, pelo reconhecimento de que a educação é um mecanismo fundamental para o alcance da cidadania. Entretanto, destacou-se, que, além disso, é também parte das orientações dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial, protagonista na formulação de políticas transnacionais para a educação. Tais orientações se devem ao fato de que os organismos internacionais, os países centrais, os conglomerados econômicos, enfim, os protagonistas do projeto econômico hegemônico, adotam novas perspectivas, sobretudo para os países em desenvolvimento, indicando a

necessidade de os governos locais atentarem para políticas de alívio à pobreza, como forma de controle social e inclusão no mercado produtivo.

Salientou-se a complexidade de análise do capitalismo neoliberal da Terceira Via, que se apresenta como alternativa ao neoliberalismo ortodoxo, mas que, como assinala Wood (2003), representa um capitalismo de face humanizada, como se isto fosse possível.

Neste contexto, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional anuncia um rompimento com a visão da Educação Profissional voltada apenas para as exigências do mercado, e se propõe a realizar uma formação na perspectiva humana, política, cultural, profissional e tecnológica, e de atuação como polo regional de desenvolvimento social, político e tecnológico, mas, como se sabe, os currículos estão centrados na formação do capital humano, valorizando algumas habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente.

Sob o discurso da igualdade de oportunidades revela-se a lógica neoliberal de meritocracia, da responsabilização do indivíduo, onde as oportunidades estão disponíveis a quem souber ou puder aproveitá-las. A democratização e a justiça social de fato só ocorrerão quando as pessoas tiverem as mesmas condições, ou como afirma Dubet (2011), a mesma posição, pois só estando na mesma posição ou situação de igualmente frente os demais, o indivíduo terá condições objetivas para lidar com as exigências e desafios da realidade, neste caso, a escolarização. O que significa dizer que terá direitos iguais, mas as suas diferenças precisam ser reconhecidas e consideradas, para que possa atingir os mesmo patamares culturais, sociais e cognitivos daqueles que historicamente se encontram em situação privilegiada.

Ao analisar a política de reserva de vagas em desenvolvimento no campus e, sobretudo após entrevistar os servidores que atuam na área de assistência estudantil, constatou-se que, em sua maioria, não conheciam com maior profundidade a própria política institucional de cotas. Além disso, não fazem distinção entre os cotistas e não cotistas, o que poderia ser um princípio não discriminatório, o que de fato foi o argumento. No entanto, para os setores que tratam da assistência e, a rigor, teriam que fazer o acompanhamento desses estudantes, não conhecê-los, é, no mínimo, de causar estranhamento. Pois, como

realizar algum tipo de acompanhamento, em termos de identificar necessidades, déficits, potencialidades, se sequer se identificam os sujeitos, a não ser que eles procurem alguns dos serviços que são disponibilizados.

Vários entrevistados reconheceram que há um alto índice de evasão, e que se houvesse algum tipo de trabalho específico de levantamento de dados e acompanhamento aos estudantes, talvez fossem identificadas as causas precocemente e até os problemas poderiam ser resolvidos antes de chegar a situação de desistência. No entanto, não há como relacionar diretamente os índices de evasão com a inserção de alunos cotistas, pois este fenômeno é anterior a adesão a esta política. Entretanto, parece que atualmente, os problemas de baixo rendimento, de evasão e outros, são atribuídos à política de cotas.

A lei política de reserva de vagas não se restringe apenas à garantia de acesso dos alunos da rede pública ao Ensino técnico profissionalizante. Há grandes falhas na implementação da política já a partir do ingresso dos alunos em uma instituição que não reconhece suas diversidades, e acaba se tornando excludente. Os alunos são entendidos como iguais na medida em que tem acesso igualitário, mas não são percebidos com suas individualidades e acabam vistos como diferentes e inferiores.

Em relação à democratização do acesso e permanência, é fundamental que a instituição conheça e acompanhe os alunos cotistas, não só para fins estatísticos, mas para pensar ações de permanência, pois apenas garantir o acesso não significa democratizar a educação. A necessidade de criar, ou melhorar, mecanismos para a permanência vai ao encontro não só da perspectiva anunciada de inclusão, mas também da ruptura com o sistema dual entre o ensino técnico e propedêutico, a que se propõem os Institutos Federais.

As análises realizadas indicaram que uma atenção especial à questão pedagógica é primordial para evitar a evasão dos cotistas. Precisa haver o reconhecimento da importância da dimensão pedagógica do trabalho docente, para além do domínio do conhecimento técnico, já desde os critérios de seleção de ingresso na carreira docente, perpassando as práticas. Assinala-se que falta da formação pedagógica de um professor também pode afetar a aprendizagem e, neste sentido, embora se saiba que há a exigência de formação pedagógica dos professores dos Institutos Federais, e que, em sua maioria, já realizaram ou estão

cursando, conforme demostrou-se nas tabelas, se está falando da formação continuada, da discussão sobre o que o professor faz e como faz, não somente como um dispositivo formal para ingresso na carreira.

Os dados evidenciaram que muitos alunos que entram no Instituto Federal através da reserva de vagas, acabam evadindo porque não conseguem acompanhar o nível de exigência em termos de resultados, de notas. Além da questão das exigências de desempenho (competência para o mercado), o foco das políticas nacionais de avaliação em larga escala, que priorizam os resultados, como o exame nacional do Ensino Médio, colabora para o discurso de manutenção do nível de exigência. Assim, o aluno é responsabilizado por seu desempenho, pois a ideia difundida é de que, como já referido, todos têm as mesmas oportunidades, sendo que o sucesso ou o fracasso é entendido como o resultado do esforço ou capacidade individual que repercutirá na conclusão do ensino técnico ou, ainda, no ingresso no ensino superior.

Salienta-se que o questionamento quanto ao grau de exigência não significa que se esteja defendendo uma escola de menor qualidade, mas que se está problematizando a responsabilização exclusiva do estudante.

Além do nível de exigência, outro ponto que afeta a permanência é a maneira isolada em que as demais estruturas da instituição atuam, não visualizando a situação como um todo. Os setores de apoio pedagógico, psicológico e financeiro atendem todos os alunos, independente da forma de ingresso, e não há uma sistematização, isto é, uma troca de informações que possa identificar e atuar de forma mais eficaz com o grupo de alunos cotistas, que na sua maioria acessam todos os setores por diferentes problemas, mas com a mesma origem. A solução apontada pelos próprios servidores parte da formação de uma equipe multiprofissional, um trabalho em conjunto de professores, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que construam um vínculo com esses alunos e fizessem um trabalho de acompanhamento para que eles se sintam motivados, apoiados e pertencentes à instituição.

Enfim, não basta abrir as portas da instituição sem que se modifiquem as estruturas e as estratégias de permanência, caso contrário, a política não se efetiva, criando expectativas que não se concretizam e, mais grave, dando a ideia de que os estudantes são os únicos culpados pelos seus fracassos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e desafios da prática**. 1° ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology.** Nova York: Routledge, 1990.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização,** p. 121-137. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf Acesso em 10/mar/2014.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTULIO, Dora Lucio de Lima. Ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 51-97.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, nº 92, Campinas, 2005.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n.39, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, Presidência da República**. Decreto n° 2.208/1997**, regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n° 5.154/2004** regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n° 5.296/2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7234/10**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7824/12** - Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n° 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 18/2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **ADPF 186.** Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf >. Acesso em 18 de mar.2015

CARDOSO, A. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado**)**. Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Pelotas, 2012.

CARVALHO, C; BAUER, C. Os desafios da Educação Profissional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo**.ORG & DEMO** (Marília), v. 12, n.1, p. 97-112, jan./jun. 2011.

CASTRO, Alda Maria Araújo; FRANÇA, Magna. **Política Educacional: Contextos e perspectivas da Educação Brasileira.** Brasília: Liber, 2012.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. 2^{0} ed.- São Paulo: Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

D'ADESKY, Jacques. A exigência de políticas de ação afirmativa no Brasil, **Revista *Proposta***, FASE, nº 96, março/maio, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. RJ: Daudt, 2006.

DEMO, Pedro. Focalização de políticas sociais. Debate perdido, mais perdido que a agenda perdida. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 76, p. 93-117, nov. 2003.

DUBET, François. **Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdade de oportunidades.** 1ºed. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Discriminação Compensatória, Levando os direitos a sério.** Martins Fontes, 2002, página 343-368.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos***.* Porto Alegre; Artmed, 2004.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare state. In**: Lua Nova.** Rio de Janeiro, nº. 24, 1991

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In **Revista da Educação**. PUC Campinas. N^{0} 20, p.43-54. Junho 2006.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Tereza C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FIORI, Luis José. Estado de Bem Estar Social: Padrões e crises**. PHISIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 7: 129-147, 2006.

FONAPRACE, Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS, 2010; (p.25-41).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de EducaçãoProfissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p.1087-1113, especial – out-2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4° ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

_____. A Terceira Via e seus críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, F. Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**, v. 40, n. 2, p. 201-236, mar./abr. 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 6-7.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** Boitempo. São Paulo. 2011.

IFRS. **Edital Nº 08**, de 21 de setembro de 2013. Processo Seletivo Unificado para ingresso no semestre de 2014/01 nos cursos de Educação Profissional Técnica Concomitante ao Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio dos Campus do IF, p. 11. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=88&sub=383. Acesso em 15 de maio de 2015.

____. **Edital Nº 28**, de 22 de setembro de 2014. Processo Seletivo Unificado para ingresso no semestre de 2014/01 nos cursos de Educação Profissional Técnica Concomitante ao Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio dos Campus do IF, p. 10. Disponível em:

http://ingresso.ifrs.edu.br/2015/edital/edital-e-manual-do-candidato-dos-cursos-tecnicos-concomitantes-integrados-ifrs. Acesso em 15 de maio de 2015

____. **Edital Nº 23**, de 08 de outubro de 2015. Processo Seletivo Unificado para ingresso no semestre de 2014/01 nos cursos de Educação Profissional Técnica Concomitante ao Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio dos Campus do IF, p. 09. Disponível em: http://ingresso.ifrs.edu.br/2016/edital/edital-no-23-ingresso-nos-cursos-concomitantes-e-integrados/.Acesso em 15 de janeiro de 2016.

_____. **Política de Assistência Estudantil do IFRS** (Resolução Consup n.0 086 de 03 de dezembro de 2013). Bento Gonçalves: IFRS, 2014. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201402113233164201311181314105 96anexo_resolucao_086_minuta_assistencia_estudantil_final.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

____. **Instrução Normativa PROEN 005 de 05 de novembro de 2015**. Disponível em:http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20151010143015338in_005_de_05_de_novembro_de_2015Acesso em: 12 fev. 2016.

IKAWA, Daniela. **Ações Afirmativas em Universidades**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

KAUFMANN, Roberta. **Ações Afirmativas à Brasileira: Necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KUCZKOWSKI, Cláudio; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. (org**) A formação Docente e o Mundo do Trabalho***.* Passo Fundo: Berthier, 2013.

KUENZER, A. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163183, dez. 1999.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LOBÃO, Nice. Relator: Deputado Carlos Abicalil. **Projeto de Lei Nº 73, de 1.999**. Câmara dos Deputados, Brasília D.F. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOUSADA, Vinícius L. A Política de Ações Afirmativas do IFRS: a Caminho da Escola Justa? In: **Ações Afirmativas do IFRS** / Organizadores Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton e Jair Adriano Strapazzon. – Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/licenciatura_propostafinal.pdfm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002 (p.197-217).

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-49

NAVARRO, V. Produção e Estado de bem estar: o contexto político das reformas. **Revista Lua Nova**, n.28/29, p.160-199, 1993.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, Lúcia Wanderley (org). A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Marques. O projeto político-pedagógico da terceira via. **Anais do III seminário Nacional da Faculdade de Educação** da UFF, realizado de 3 a 5 de setembro de 2003. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/quatorze/marcos_marques_14.htm . Acesso em 15 de abril de 2015

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003, v.1, p. 224.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: **Revista SIMPE –** RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

_____. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: **Anais do XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE-Sul**: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008. Texto disponível em http://www.ufrgs.br/faced/peroni. Acesso em 15 de abril de 2015.

_____. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público/privada e a Gestão na Educação**. Anais da Anpae, 2010**. Disponível em http://www.ufrgs.br/faced/peroni. Acesso em 15 de abril de 2015.

_____. As relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no contexto da Terceira Via In**: Currículo Sem Fronteiras**, v13, n.2, p.234-255, mai.-ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista FAEEBA**. , v.21, p.57 - 67, 2012.

PERONI, Vera; OLIVEIRA, Regina; FERNANDES, Maria. Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

RAWLS, John. **A Justiça como Equidade**, In: Krischke, Paulo, O Contrato Social: Ontem e Hoje, São Paulo, Cortez Editora, 1992, p. 155-191

_____. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta, Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Hélio; SASAKI, Karen; SOUZA, Marcilene Garcia de. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista da ABPN**. v. 5, n.10, mar./jun., 2013, p. 156-180.

SANTOS, Sales Augusto dos**. Tese e relatório de Pós-Doutorado: Ações Afirmativas na educação pública superior brasileira: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília.** Providence: Brown University, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. 29a Reunião anual da ANPED, 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, n.34, jan./abr. 2007.

SAUL, Renato P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. In: **Sociologias,** Porto Alegre, ano 5, n.9, jan./jun. 2003, p.142-173.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Política educacional**. 4º. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVA, Maria Nilza da.(Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-49

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** Tese Doutorado UFGRS. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/29942. Acesso em: 02 nov. 2015

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In**: Sociologias**, Porto Alegre, ano 8 nº 16, jul./dez 2006, p.20-45.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA- NETO, Alfredo. **Biopoder e dispositivos de normatização**. São Leopoldo: Unisinos / IHU, 2010.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003, 262 p.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo, Loyola, 2000, pp.241-274.

TAUFICK, Ana Luiza De Oliveira Lima. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBPAE** - v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Instrumento de Pesquisa

Proposta de questionário Alunos Cotistas– Google Form

1. Idade? _____

2. Curso

( )Eletrotécnica

( )Refrigeração

( )Informática

( )Automação Industrial

( )Geoprocessamento

( )Fabricação Mecânica

3. Sexo

( )Feminino

( )Masculino

4. Como você se autodeclara?

( )Branco

( )Pardo

( )Negro

( )Indígena

5. Renda mensal familiar:

( ) igual ou superior à 1,5 salário mínimo per capta

( ) inferior à 1,5 salários salário mínimo per capta

6. Alguém na sua casa recebe algum programa social do governo?

( )Sim ( )Não

7. Você utiliza transporte público? Sim ( ) Não ( )

8. Você necessita de algum auxilio da Assistência Estudantil ?
Sim ( ) Não ( )

9. Você utiliza o NAS - Núcleo de Assistência à Saúde? Qual o seu grau de satisfação em relação ao NAS?
( )Muito Satisfeito ( )Satisfeito ( )Insatisfeito ( )Não utiliza

10. Você conhece o NAPNE – Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas? Qual o seu grau de satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo NAPNE no Campus?
( )Muito Satisfeito ( )Satisfeito ( )Insatisfeito ( )Não conhece

11. Você conhece o NEABI – Núcleo de Estudos Afro brasileiro e Indígena? Qual o seu grau de satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo NEABI no Campus?
( ) Muito Satisfeito ( )Satisfeito ( )Insatisfeito ( )Não conhece

12. Você costuma frequentar os atendimentos disponibilizados pelos professores no contra turno das aulas? Sim ( ) Não ( )

13. Você tem local adequado para estudo em casa? Sim ( ) Não ( )
14. Você utiliza a biblioteca da Instituição para estudar? Sim ( ) Não ( )

15. Você utiliza internet para atividades escolares?
( ) Sim, no IF ( ) Sim, em casa ( ) Não utilizo ( )

16. Qual a atividade extracurricular você participa no IFRS?
( )Estágio Curricular Obrigatório
( )Bolsista Remunerado em projetos de Pesquisa ou Extensão,
( )Bolsista Voluntário em projetos de Pesquisa ou Extensão,

( )Atividades esportivas

( )Atividades artísticas (Grupo de Teatro, Dança, Oficinas de Artes, etc)

( )Atividades Políticas (Membro de conselho de Campus, Membro do Centro Estudantil

( ) Não participo de atividades extracurricular

17. Você está tendo dificuldade de aprendizagem em seu curso?

Sim ( ) Não ( )

18. Diante dessas dificuldades, você busca auxilio pedagógico na instituição?

Sim ( ) Não ( )

19. O auxílio recebido é satisfatório?

Sim ( ) Não ( )

20. Que motivos levaram você a escolher um curso técnico no IF?

( ) Desejo de atuar como Técnico no Mercado de Trabalho

( ) Orientação familiar

( ) Educação Gratuita de Qualidade para ingresso no ensino Superior

19. Qual seu objetivo ao concluir o curso?

( ) Ingressar como Técnico no Mercado de Trabalho

( ) Ingressar no Mercado de trabalho e cursar uma Faculdade

( ) Apenas garantir o Ingresso no Ensino Superior

APÊNDICE B: Instrumento de Pesquisa

Entrevista Semi estruturada com Servidores/ Professores

1. Qual a sua avaliação sobre a Política de Reserva de Vagas no âmbito dos Institutos Federais de Educação?

2. Você consegue identificar se a diferenciação na forma de ingresso dos alunos “cotistas” e dos “não cotistas” se materializa no desempenho na sala de aula?

3. Você acha que a estrutura do campus está adequada às necessidades dos alunos cotistas?

4. Você tem conhecimento de como é a participação dos alunos cotistas na Instituição (participação nas aulas e nos atendimentos, desempenho, frequência, participação em projetos, etc.)?

5. Você identifica alguma dificuldade e/ou preconceito sofrido pelo aluno cotista no campus?

6. Em sua opinião, o que a Instituição poderia fazer para evitar a evasão e retenção dos cotistas?

7. Você acha que a formação pedagógica, ou a falta dela, dos docentes que atuam na Educação Profissional pode influenciar na permanência ou evasão dos alunos cotistas nos cursos técnicos?

APÊNDICE C: Instrumento de Pesquisa

Entrevista Semi estruturada com Servidores da Assistência Estudantil

1. Qual a sua avaliação sobre a Política de Reserva de Vagas e a relevância do trabalho da assistência estudantil para os cotistas?

2. Quais são os instrumentos que a Assistência Estudantil dispõe para auxiliar a permanência dos alunos Cotistas na Instituição?

3. Como os alunos cotistas são acompanhados pela assistência estudantil?

4. Você tem conhecimento das dificuldades e/ou preconceitos sofridos pelos alunos cotistas no campus?

5. Os alunos cotistas procuram algum tipo de atendimento especializado (psicológico, social, pedagógico)?

6. Em sua opinião, o que a Instituição poderia fazer para evitar a evasão e retenção dos cotistas?

7. Você acha que a formação pedagógica docente, ou a falta dela, para os docentes que atuam na Educação Profissional pode influenciar na permanência ou evasão dos alunos cotistas nos cursos técnicos?