



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Política Social e Serviço Social

Sub-Eixo: Educação

A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A SUA RELAÇÃO COM AS AÇÕES ASSISTENCIAIS À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Rita de Cássia Cristino Marcos Rissi¹

Resumo: O presente trabalho pretende aprofundar a pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado, acrescida da experiência de trabalho na Rede Federal de Educação. Busco compreender a relação na trajetória da política educacional brasileira, inicialmente com as ações assistenciais, posteriormente com a política pública de assistência social e a construção do programa nacional de assistência estudantil.

Palavras chaves: Assistência estudantil; assistência social; política de educação; institutos federais.

Abstract: The present work intends to deepen the research developed in the dissertation of master, plus the experience of work in the Federal Network of Education. I seek to understand the relation in the trajectory of the Brazilian educational policy, initially with the assistance actions, later with the public policy of social assistance, and the construction of the national program of student assistance.

Keywords: Student assistance; social assistance; education policy; federal institutes.

1. DESENVOLVIMENTO

Busco neste artigo contextualizar o local de onde vislumbro o interesse de problematizar a relação entre a política educacional, com as ações assistenciais, até a configuração da assistência estudantil como uma ação de direito à permanência dos estudantes.

1.1. Apresentação do Tema e Referências Teóricas

Para iniciar a análise que proponho neste tópico, inicialmente buscarei retomar, de forma sucinta, a trajetória da Educação Profissional no país como um dos caminhos para compreender a criação e consolidação dos IF's e à importância de (re)investimentos governamentais na educação técnica e tecnológica do país.

Nas primeiras décadas da República brasileira, havia uma perspectiva construída pela elite econômica e política da época na qual era fundamental “prevenir” a nação das desordens sociais. Essas ações intituladas de “prevenção” caberiam à educação pública, na

¹ Profissional de Serviço Social, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, E-mail: ritacmarcos@gmail.com.

busca por formar os indivíduos para o trabalho assalariado (Ciavatta, 2009). Segundo Kuenzer (Apud: Lessa 2009, p. 218), há no Brasil uma dualidade estrutural em relação aos projetos educacionais, caracterizada pela convivência de dois grandes conjuntos de ações, quais sejam: uma proposta de formação propedêutica que era direcionada para as elites e outra que consistia no aprendizado relacionado ao mundo do trabalho, direcionada para a classe trabalhadora.

Essa dualidade do projeto educacional brasileiro é, conforme Gramsci (1982), inerente ao modo de produção capitalista. Segundo esse autor, no modo de produção capitalista realiza-se uma diferenciação classista das escolas. Nessa lógica, são criadas escolas para formar operários e outras para formar especialistas e dirigentes. Gramsci (1982) acaba por fazer uma crítica às escolas técnicas e sua separação das demais escolas por entender que a escola técnica reforça e enfatiza a divisão social do trabalho e ratifica a hegemonia burguesa.

Conforme Biccás & Freitas (2009), é instituída a “Hierarquia de capacidades – na qual para a elite o povo podia até ter direitos, contanto que esse mesmo povo fosse devidamente conduzido” (2009 p. 50-51).

De acordo com Ciavatta (2009), o trabalho (assalariado) e as ações assistenciais são pilares dos processos educativos relacionados à “escola do trabalho”, segundo dois eixos: a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção. Nessa mesma perspectiva, Biccás & Freitas (2009) concluem que a escola do Estado foi se tornando a instituição “mais adequada” aos pobres e foi sendo cada vez mais objeto de despreço e distância da classe média. Dessa forma, a escola pública adquire um valor sociopolítico depreciado.

Na época, alguns setores da sociedade brasileira faziam votos pela defesa de uma escola diferenciada para os pobres, com o argumento de que eles eram desinteressados dos conteúdos escolares clássicos e que “necessitavam” de uma certificação para inserir-se o mais rápido possível no mundo do trabalho. Segundo Velho: “Para muitos, muitíssimos, a escola foi a instituição que mais acumulou expectativas de ampliação do ‘campo de possibilidades’ em relação ao que fora possível fazer por parte de pais e avós”. (Apud. Biccás & Freitas 2009, p. 28).

Nesse período do “sonho republicano”, escolarizar os filhos, ainda que em condições precárias, foi a forma esperada pela massa populacional de quebrar desvantagens econômicas, de cor, de sexo e de origem social e ascender socialmente. Nessa perspectiva, é imbuída a ideia que confere aos pobres a responsabilidade total por suas desvantagens;

com a afirmação de que a pobreza é resultado da falta de escolarização e de esforço individual.

A construção das escolas públicas não significou que a população mais pauperizada tenha tido a garantia da sua permanência nesse espaço. Freitas e Biccas (2009, p.54) problematizam a relação, nas primeiras décadas do século XX, entre expansão da oferta escolar e os índices de evasão dos alunos, relacionando esses índices às dificuldades que a maioria das famílias, principalmente as mais empobrecidas, encontraram para matricular seus filhos na escola e para manterem os mesmos estudando até obterem a certificação.

Segundo Algebaile (2009, p.186), desde a década de 1930 a escola pública passa a incorporar ações de saúde e ações assistenciais. À saúde cabia o atendimento parcial dos alunos através da assistência alimentar, dentária e médica. Logo, a escola se tornou um espaço de oferta de serviços que ainda não eram amplamente disponibilizados pelo Estado, com estruturas específicas para tal (mais estabelecimentos de saúde e de locais prestadores de ações sociais). A escola funcionava como um “filtro”, termo utilizado por Algebaile (2009), selecionando parte da população que não tinha acesso aos serviços de saúde, assim como o ingresso no mercado de trabalho, com vínculo formal, funcionava em termos do acesso às proteções social (que cumpria principalmente, as funções previdenciárias e assistência em saúde).

Na década de 40 do século XX, o Estado brasileiro amplia sua intervenção e preocupa-se objetivamente em atender à demanda da economia por mão de obra qualificada, estimulando a institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas, de forma a atender às suas próprias necessidades. Conforme Kuenzer (2001), a educação diretamente vinculada ao trabalho passa a ter finalidade específica de preparar os trabalhadores pobres e marginalizados para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e médios de hierarquia ocupacional.

Segundo Ciavatta (2009, p.174), a educação para o trabalho (perspectiva de preparar tecnicamente a mão de obra) é um dos movimentos da política educacional que podem ser identificados na história da educação brasileira como uma questão recorrente na nossa formação social. Conforme a mesma autora, no Brasil, as condições de trabalho sempre foram extremamente adversas, a proteção social excludente e seletiva e os processos educacionais altamente discriminadores e excludentes.

De acordo com Ciavatta (2009), o trabalho (assalariado) e as ações assistenciais são pilares dos processos educativos relacionados à “escola do trabalho”, segundo dois eixos: a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção. Esses dois eixos são os pilares da sociedade burguesa assentada na exploração do trabalho pelo capital.

Podemos afirmar que, na busca por minimizar e controlar os conflitos sociais, as estruturas educacionais e assistenciais cresceram, no Brasil, como parte de uma estratégia da burguesia de buscar atender às demandas imediatas, mas sem a organização de um projeto prévio nessas áreas.

Faz-se necessário destacarmos que nesse período, a forma jurídica do direito à educação longe de se dirigir a parâmetros igualitários, tornava-se o lugar da formulação da desigualdade, na medida em que oficializava a tendência já existente de instituir ensino profissional “como ensino destinado aos pobres” (Romanelli, Apud Algebaile 2009, p.102). Logo, a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, assumindo, conforme Ciavatta (2009), deveres impostos pelo mundo da produção, através de mecanismos do Estado, deslocando para um segundo plano o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil. Nesse momento, a educação se aproxima cada vez mais de um caráter de qualificação técnica da mão de obra, necessário para o desenvolvimento econômico do país.

Ao longo da década de 60 do século XX, o Estado brasileiro amplia sua intervenção na educação escolarizada. Com a Constituição Federal de 1967 passa a determinar a educação escolarizada obrigatória sob sua responsabilidade para todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos de idade, independente da comprovação dos recursos econômicos das famílias. Também observamos, nesse período, grandes investimentos governamentais para o ensino superior. O Estado continua atuando na perspectiva de uma educação gratuita e obrigatória para as crianças do ensino fundamental e passa a garantir às elites um ensino superior de qualidade, ampliando o hiato entre o ensino fundamental e o ensino superior. Daí a importância dos debates dos intelectuais da área de educação como Frigotto (2008) e Ramos (2005) sobre o investimento do Estado e sua perspectiva para o ensino médio.

Com a perspectiva de investimentos no Ensino Superior, este foi sendo colocado como a possibilidade de melhor enquadramento no mercado de trabalho e alvo dos investimentos do Governo Federal, enquanto o ensino médio técnico foi colocando-se como uma possibilidade de uma educação de pública de qualidade para uma classe média.

Atualmente, os organismos de pesquisa econômica colocam como um dos grandes problemas do Brasil a não formação de técnicos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Nessa perspectiva, surgem os IF's como uma estratégia governamental de (re)investir nessa modalidade de ensino de forma a tornar-se uma possibilidade para os jovens se tornarem empregáveis às necessidades atuais do modo de produção capitalista.

A constituição dos IF's é uma novidade em relação à Rede Federal de ensino, embora muitas unidades sejam oriundas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's),

das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades. Esse processo de integração das instituições federais de educação tecnológica é impulsionado e direcionado com a promulgação do decreto nº 6095/2007.

Cabe destacar que essas instituições já possuíam uma cultura institucional consolidada perante a sociedade, além de um espaço sócio-ocupacional na Rede Federal de ensino e passam a agregar por força da reforma da educação do governo Lula da Silva e do projeto expansionista para a educação profissional, os IFs, espalhando-se em diversos *campi* pelo País.

No final de 2008, é promulgada a Lei nº 11892, que em seu artigo 2º define a natureza dessas Instituições:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei. (BRASIL, 2008).

Os IF's caracterizam-se por serem uma instituição única na rede, incorporando desde o ensino fundamental na modalidade de cursos de formação inicial e continuada à pós-graduação *stricto sensu*. Logo, possui uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica a educação superior.

Porém, a consolidação dos IF's não rompe com a lógica estrutural da educação técnica brasileira, de uma qualificação acelerada e simples voltada para a classe trabalhadora mais empobrecida. Afirmção que pode ser compreendida quando analisamos a criação do Decreto nº 5154/2004 e a revogação do nº 2208/97 (criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que separava a educação técnica do percurso formativo do ensino médio). Pois, esse cenário legal na verdade representou uma ampliação da oferta de propostas de itinerários formativos para o ensino técnico e não o investimento no ensino médio que caminhasse para a direção da politécnica, conforme analisado por Silva (2014).

Com a expansão desse modelo de ensino, o Governo Federal buscou incentivar a qualificação técnica no país com o argumento muito em voga da falta mão de obra técnica qualificada. Essa perspectiva adotada pelo Governo Federal de investimento na educação técnica para formar mão de obra para o mercado se aproxima do debate de Nosella (2008) de que na década de 30 do século XX o país demandava por uma unidade escolar que atendesse a uma economia que buscava um salto nas atividades industriais. Contudo, atualmente a preocupação central que orienta à intervenção do Estado não é mais a

garantia do direito ao trabalho nem a garantia do emprego estável e protegido, mas a busca por garantir a empregabilidade.

A perspectiva da educação como funcionalidade integradora é peça importante no processo de desenvolvimento econômico e encontra seus pilares de sustentação na teoria desenvolvimentista, que embasou a perspectiva do “capital humano”. Essa visão considera a educação como elemento central para alcançar o desenvolvimento econômico e que justifica a diferenciação economicossocial entre os países capitalistas.

Cabe destacar que essas ações tiveram muito investimento nos governos Lula e Dilma, o que me permite afirmar que durante esses mandatos a Rede Federal de Ensino era tida como a “menina dos olhos” da política educacional. Porém, após o golpe de 2016, as Instituições sofreram uma retração de investimento orçamentário ao longo de 2017 e passaram a não mais cumprir o papel de destaque para o Governo Federal, que passou a se ocupar da contrarreforma do ensino médio.

Segundo Gentili (2008), a atual crise capitalista e o modelo de acumulação flexível em voga demandam mudanças particulares na função social da escola; a partir de então se requer uma nova condução da política educacional básica e de qualificação/requalificação dos trabalhadores. Afirma-se, com base no autor supracitado, que atualmente requisita-se trabalhadores flexíveis e polivalentes que se adequam a um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado, instável e desregulamentado. Logo, a preocupação central que orienta à intervenção do Estado não é mais a garantia do direito ao trabalho nem a garantia do emprego estável e protegido, mas a busca por garantir a *empregabilidade*.

A promessa da integração pelo trabalho virou a necessidade do mercado de trabalho que precisa de trabalhadores qualificados; necessidade do Estado, não só porque ele mesmo transforma-se num âmbito importante de contratação e promoção de emprego, mas também porque a contribuição econômica da educação é identificada como um fator fundamental para as metas do desenvolvimento que o próprio aparato estatal define por meio de seus órgãos de planejamento.

A expansão desse modelo de instituição de ensino (IF's) em um curto espaço de tempo veio acompanhada de alguns problemas estruturais: prédios com obras inacabadas; espaço insuficiente, principalmente no que se refere às estruturas de promoção de assistência estudantil (como a falta de restaurantes e alojamentos estudantis); corpo docente e técnico-administrativo recém-empossados, muitos novos servidores; e retirada de professores de sala de aula para ocuparem os cargos administrativos que são requisitados na estrutura técnica burocrática.

Os IF's possuem um papel social importante ao retomar investimentos na Educação Técnica e Tecnológica como uma possibilidade de formação no que concerne à sua

proposta de expansão para regiões afastadas dos centros urbanos. E, arriscaria afirmar que essa expansão interiorizada foi a grande mudança provocada na educação técnica e tecnológica a partir da promulgação do decreto nº 5154/2004.

Situado nesse contexto é que pretendo problematizar a importância fundamental do Programa Nacional de Assistência Estudantil como uma política social de direito que garanta o acesso e a permanência qualitativa dos estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.2. Das ações assistenciais para a política de Assistência Social no Brasil e a interface com a Política de Educação.

Cumprе resgatar que o direito à educação pública gratuita no Brasil foi regulamentado antes da promulgação da assistência social, enquanto política pública. Logo, as primeiras ações assistenciais desenvolvidas no âmbito escolar visavam o controle “moral” dos pobres. Essas ações assistenciais em conjunto com o campo jurídico e com os ideais sanitaristas e higienistas da época tinham a meta de salvar as crianças dos vícios e, assim, salvar a nação em construção.

Somente na Carta Magna de 1988 e posterior promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, é que a assistência social ganha *status* de política pública. Na LOAS define-se os princípios e diretrizes que deverão guiar a organização dessa política de seguridade social não contributiva. O reconhecimento constitucional da assistência social como política pública, e sua normatização posterior, é de fundamental importância para distanciar essa área de investimento público das ações assistencialistas, assim como limitar e coibir as ações paralelas e dispersas na área da assistência social. Cabe ressaltar que em 2004 é promulgada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que traz a proposta de criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em uma tentativa de aprofundar as diretrizes apontadas pela LOAS.

Atualmente, podemos afirmar que a aproximação entre educação e a política de assistência social não está muito distante da perspectiva apontada para essas políticas no início do século XX. A política de assistência é convocada a “ajudar” a escola, quando ela já não encontra mais estratégias de intervenção em relação aos índices de evasão escolar e empobrecimento do alunado e de suas famílias.

Desta forma, ocorre um movimento que aponta a escola como campo de intervenção de programas sociais capazes de minimizar a situação de miserabilidade social, reforçando-se a concepção de escola pobre para pobre e afastando a mesma de um projeto de

educação de qualidade, contribuindo para reaproximá-la ao projeto de contenção da pobreza.

As “aberturas” da escola, de acordo com Algebaile (2009), provocadas pela expansão da oferta educacional imprimem uma maior visibilidade aos problemas sociais que, sem a escola, não passariam de acontecimentos dispersos. Essa nova condição de visibilidade não modifica os modos de formulação desses problemas. Se a escola básica é o lugar onde também se expressam os problemas da população, nada mais esclarecedor que se dirigir para ela a maior parte das ações necessárias à sua “correção”.

Podemos destacar como característica da política educacional brasileira sua interface com os programas sociais, principalmente, os vinculados à política de assistência social. Esses programas geralmente colocam como condição (inclusão dos usuários) a inserção e permanência das crianças e adolescentes na escola.

1.3. Das ações assistenciais à política de assistência estudantil

É possível afirmar que a política de assistência estudantil tem em sua gênese o amparo aos alunos dos cursos superiores (1928), quando o Brasil não dispunha de universidade em seu território e, aos filhos das elites, restava a estratégia de se deslocar a outros países, como Portugal e França (ARAÚJO, 2007 apud SILVEIRA, 2012). As propostas de restaurante estudantil, alojamentos, entre outras, foram construídas de forma desarticulada e pontual, sem nenhuma perspectiva de direito social e de política pública. É possível observar nas constituições de 1934, 1937 e 1946 artigos que ora lhe tratavam a assistência estudantil como “ajuda aos necessitados”, ora como “assistência educacional”, mas sem, contudo, status de direito social de todo aluno (SILVEIRA, 2012).

Somente com a Constituição Federal em 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa nº 39/2007, sendo normatizada em 2010 pelo nº7234/2010, que a intervenção estatal em ações de promoção do acesso e permanência ao ensino superior passam a acontecer de forma sistemática nas Instituições de Ensino Superior.

É necessário fazer essa observação aqui, tendo em vista que os Institutos Federais compreendem a educação básica, na oferta do ensino médio nas modalidades de integrado, concomitante/subsequente e ao ensino superior ao oferecer cursos de bacharelado e licenciatura. Logo, o marco regulatório da política de assistência estudantil para as instituições de ensino superior também alude aos IF's, conforme o artigo 4º do decreto nº 7234/2010 considerando as suas especificidades.

No IF onde exerço minha atividade profissional como assistente social, as ações em torno da regulação da política de assistência estudantil ganham formato no final do ano de 2010 e início de 2011. Sem nenhuma estrutura própria para a condução desse trabalho e uma incompreensão da gestão sobre o lugar político-institucional da temática assistência estudantil, as pró-reitorias criam um Comitê Gestor Central responsável pela elaboração e construção da política de assistência estudantil institucional. Sendo seu regulamento aprovado em meados de 2011 com uma proposta de estrutura de comitês locais nos Campus da Instituição e a presença dos assistentes sociais como “executores terminais” dessa política.

Como assistente social, atuante na Pró-Reitoria de Extensão, à época, pude contribuir na elaboração dos documentos, no formulário de inscrição dos discentes aos auxílios e na realização do perfil socioeconômico dos discentes que se elegem à assistência estudantil. Além do trabalho de articulação com as equipes de Coordenação Técnico-Pedagógica das unidades do IFRJ que trabalham diretamente com o processo de avaliação e seleção dos estudantes para o Edital de auxílio permanência.

Somente em 2014 o IF em questão criou uma Diretoria de Assistência Estudantil na Reitoria, como forma de dar status e importância à temática. Porém, a assistência estudantil nesse instituto ainda é pensada e executada majoritariamente em torno do Programa de Auxílio permanência, com a transferência de renda, sem a perspectiva de construção de mecanismos universalizantes na garantia de direitos básicos mínimos como a alimentação escolar. É sempre necessário e urgente reforçar que os IF's compõem a Rede Federal de Educação Básica e que é seu dever oferecer a alimentação escolar, segundo a LDB/96.

O programa nacional de assistência estudantil sofre com uma falta de articulação no âmbito nacional na construção de princípios e diretrizes; cabendo a cada instituição, segundo a sua correlação de forças locais, construir a sua política de assistência estudantil, o que nos leva a ter instituições que fomentam ações de fato que garantam a permanência universal e qualitativa dos seus alunos, com a construção e consolidação de espaços como refeitórios e alojamentos e ao mesmo tempo, instituições que entendem a assistência estudantil como apenas ações de transferência de renda.

Nestas últimas, à instituição se exige de pensar no legado das estruturas de assistência estudantil e no impacto real do seu investimento. Pois, na transferência de renda, caberá ao aluno a responsabilidade de usar ou não o recurso para a sua permanência. Considerando as necessidades das famílias (situações de desemprego e subemprego), as bolsas podem vir a se tornarem estratégias na sobrevivência familiar e a permanência do aluno ser deslocada como eixo de intervenção primordial dessa ação, e se

tornar fluida diante do contexto de recrudescimento das demais políticas sociais, aqui em especial aos programas da política de assistência social e aos benefícios previdenciários.

Cumprido destacar que a política de assistência estudantil deve ser compreendida como uma política de direito no interior da política educacional, que garanta o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Conforme o Art. 1º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”.

É possível afirmar que as ações da Política de Assistência Social, em sua história de construção recente no país, ainda são percebidas de maneira pontual pela classe trabalhadora mais empobrecida, a qual necessita de suas ações de transferência de renda, posto que não conseguem suprir pela lógica da *empregabilidade* as suas necessidades básicas.

2. CONCLUSÃO

Após a análise da relação entre a política de assistência social e educacional na trajetória das políticas sociais brasileiras, podemos destacar que a consolidação da política de assistência estudantil precisa ser pensada para além das ações assistenciais pontuais e focais no ambiente escolar, de forma a não correremos o risco de reescrevermos a mesma história já escrita nas primeiras décadas do século XX. Faz-se urgente contextualizar e compreender o papel das políticas setoriais públicas e as estratégias encontradas no âmbito da política educacional para garantir a permanência dos alunos em um contexto de financeirização do capital e sucateamento das políticas sociais públicas, gratuitas e de qualidade.

A política de assistência estudantil sofre os impactos da fragilidade e sucateamento das demais políticas setoriais, porém, não pode ser a única alternativa para garantir a permanência dos alunos nas unidades de ensino. O processo de “bolsificação”, através da prioridade em ações de transferência de renda para as famílias que comprovem estarem em situação de “vulnerabilidade” socioeconômica, não pode ser encarado como a única estratégia de “sobrevivência” das famílias e alunos. A instituição escolar e suas ações não darão conta de suprir as demandas sociais em sua totalidade; não caberá exclusivamente à escola a missão de suprir as necessidades sociais e humanas básicas e garantir uma perspectiva de superação da situação de pobreza em que se encontra a grande massa da classe trabalhadora brasileira.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: A Ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

BICCAS, Maurilane de Souza; FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Ministério da Educação**, Decreto nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; GENTILI, Pablo. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem v.48).

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 7ªed. São Paulo: Loyola, 1998.

IANNI, Octávio. **A Ideia de Brasil Moderno**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

KUENZER, Acácia. **Por que Investigar a Relação entre Educação e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação**. Tradução de Juarez Guimarães e João Machado Borges. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época v.20).

RÊGO, Ermny; SILVA, José Ronaldo Ribeiro da. **Acesso e permanência na educação: os desafios da Assistência Estudantil**. Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas UFMA 25/28 de agosto de 2015.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2ªEd. São Paulo; Cortez, 2008.

SANTANA, Necilda de Moura. O Serviço Social na Educação. **Em Foco**, Rio de Janeiro, n.3, p. 23-26, novembro de 2008.

SILVA, Lucília Carvalho da. **A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres**. Niterói: 2014. 353 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Pelotas: 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas.