

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

KLEBER RODRIGO DURAT

**A CONTRADIÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

TOLEDO, PR
2015



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

KLEBER RODRIGO DURAT

**A CONTRADIÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

**TOLEDO-PR
2015**

KLEBER RODRIGO DURAT

**A CONTRADIÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martins

TOLEDO, PR
2015

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária UNIOESTE/Campus de Toledo
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel – CRB – 9/924

D952c Durat, Kleber Rodrigo
A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil/Kleber Rodrigo Durat.
-- Toledo, PR : [s.n.], 2015
126 f.: il., quadros

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martins
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Toledo. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

1. Serviço Social – Dissertações 2. Aspectos Sociais – Paraná 3. Estudantes – Programas de Assistência – Brasil 4. Ensino Superior e Estado – Brasil 5. Brasil – Política Social I. Martins, Vera Lúcia, orient. II T

CDD 20.ed. 379.81
361.61

KLEBER RODRIGO DURAT

**A CONTRADIÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Profa. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

TOLEDO, 18 DE DEZEMBRO DE 2015.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA
Campus de Toledo

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social - Mestrado/PPGSS
Rua da Faculdade, 645 - Jd. Santa Maria - Fone: (45) 3379-7130 - CEP 85903-000 Toledo - PR
E-mail: toledo.mestradoservicosocial@unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Ata da Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social – Nível Mestrado/PPGSS, Área de Concentração: Serviço Social, Política Social e Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos.

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e quinze, às quatorze horas, em sessão pública, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unioeste – *Campus* de Toledo, perante a Banca Examinadora composta pelos professores: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martins (orientadora/UNIOESTE), Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira (UNIOESTE), Prof.^a Dr.^a Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL), presidida pela primeira, compareceu o mestrando **KLEBER RODRIGO DURAT** para realizar Banca de Defesa de Dissertação, com o trabalho intitulado: **“A Dicotomia das Classes Sociais Presentes no Ensino Superior: Considerações sobre a Assistência Estudantil”**.

Feitas as arguições e tendo o candidato respondido às questões que lhe foram formuladas, a banca examinadora considerou-o aprovado, fazendo jus ao título de

Mestre em Serviço Social e fez as seguintes orientações:

acatar as sugestões centrais da banca, tendo em vista a relevância da temática, sugerir-se sua denominação mediante artigos em periódicos e livros.

Nada mais havendo a tratar, encerro a presente ata, lavrada e assinada por mim, Vera Lúcia Martins, Presidente da Banca, pelos demais membros e pelo mestrando.

Toledo, 18 de dezembro de 2015.

Vera Lúcia Martins

Presidente

Francis Mary Guimarães Nogueira

Membro

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago

Membro

Wagner Roberto do Amaral

Membro

Kleber Rodrigo Durat

Mestrando

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares – pais, irmãos, cunhadas, sobrinhos –, em especial à minha mãe Adilce, símbolo da dignidade e luta da mulher trabalhadora brasileira, e ao meu irmão Cristiano, exemplo que busco seguir por sua dedicação e esforço no ensino, na pesquisa e no trabalho que realiza.

Aos meus familiares por escolha, que a vida colocou na minha estrada, de uma maneira especial a minha “irmã” Blanca, que acreditou no meu potencial e abriu portas, para o trabalho, o companheirismo, criando assim uma história de amizade e fraternidade ímpar.

Ao meu eterno companheiro Luiz, com quem compartilhei não só as alegrias de entrar no mestrado, mas também o mau humor, o cansaço, os momentos de insatisfação e angústia. Obrigado por você existir!

Aos meus amigos de sempre: Rafael, Nilva, Joelma, Adriele, Ane Bárbara. Nossas conversas mais que inspiraram, foram verdadeiras formas de vivenciar o humano e refletir sobre o que somos e queremos.

Aos amigos do dia a dia que compreenderam minhas ausências e contribuíram para alegrar meus dias: Cleusa, Renato, Rúbia, Flávio e Neiva. Sem vocês, os dias teriam sido bem mais difíceis.

Aos meus mais novos amigos de turma: Claires, Ana Carolina, Edriane, Elaine, Micheli, Roseane, Terezinha, Wilian e em especial a Vivian, que por tantas segundas e terças-feiras me acolheu solidariamente em sua casa. Vocês fizeram a diferença no meu aprendizado, cada um de um modo especial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, pelo empenho e dedicação em nossa formação.

Um agradecimento especial à minha orientadora Vera Lúcia Martins, exemplo de compromisso para com a comunidade acadêmica. Agradeço pela sua atenção e confiança na realização deste trabalho.

À UTFPR, por conceder meu afastamento por um ano para cursar as disciplinas do mestrado e também por permitir que realizasse minhas análises a partir de pesquisa e levantamento de dados obtidos junto a documentos institucionais. Em especial aos meus colegas do DEPED-FB: Paula, Adriana, Gilse, André, que tomaram para si algumas atividades minhas na Instituição, permitindo que eu conseguisse meu afastamento.

Por fim, aos professores Wagner Roberto do Amaral, Francis Mary Guimarães Nogueira, Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago e Vasessa Ishikawa Rasoto por aceitarem participar da minha banca, contribuindo com minha qualificação pessoal e profissional.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A CONTRADIÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS PRESENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR.

RESUMO

Na compreensão do Estado capitalista burguês, permite-se afirmar que o sistema tem investido em ações na busca incessante da lucratividade, adentrando todos os aspectos da vida social da classe trabalhadora. As políticas sociais são o lócus de atenção do Estado, tendo em vista que suas ações são resultantes do conflito e da disputa ideológica empreendida pela burguesia e o proletariado. Nessa perspectiva, a apropriação das políticas sociais, por parte do Estado, para fins lucrativos torna-se um imperativo frente à lógica desigual que a sociedade capitalista apresenta. É nesse ponto de interesses que a burguesia toma para si o direcionamento ideológico da sociedade, buscando a geração de lucros e a perpetuação do sistema capitalista. É na política de educação e, principalmente, na educação de ensino superior que têm acontecido as principais mudanças na formatação dos parâmetros educacionais, tornando a educação voltada cada vez mais aos interesses do mercado de trabalho, despreocupada com a formação de seres humanos para a vida. No cenário das políticas sociais brasileiras, essas ações não são diferentes. Atende-se apenas ao mínimo da população, geralmente àquela parcela com maior vulnerabilidade e situações de pobreza ou então àquela que traga uma devolutiva lucrativa ao capital. Uma das estratégias utilizadas pelo Estado brasileiro para atender à demanda por mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho é a inserção massiva da classe trabalhadora no ensino superior. Por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o governo tem buscado garantir que os estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica concluam sua graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de transferência de recursos e disponibilidade de ações interdisciplinares nas universidades. O presente trabalho tem por objetivo analisar as ações de assistência estudantil previstas no (PNAES) e seus impactos na diminuição da evasão acadêmica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* de Francisco Beltrão, com a implantação do Programa Bolsa Permanência da UTFPR. Por meio de pesquisa bibliográfica, levantamento de informações em leis, decretos, portarias e principalmente levantamento de dados junto aos cadastros dos estudantes e o sistema informacional da UTFPR, foi possível sistematizar as informações. A partir dessa sistematização, foram desenvolvidos três momentos distintos, mas indissociáveis, que resultaram em três capítulos deste trabalho. O primeiro momento trata da construção das políticas sociais e a relação do Estado burguês com as ações realizadas na produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. No segundo momento, busca-se dar sequência ao entendimento das intenções da burguesia na condução da ideologia social, principalmente a ideologia aplicada na política de educação. Com base no entendimento dos caminhos da educação, o terceiro momento objetiva analisar a assistência estudantil, empregada na UTFPR, avaliando se as ações desenvolvidas pela Universidade no período de 2008 a 2012 contribuíram para a permanência na UTFPR e para a diminuição da evasão no *campus* de Francisco Beltrão.

Palavras-chave: Políticas Sociais, Política de Educação, Assistência Estudantil

DURAT, Kleber Rodrigo. **SOCIAL CLASS CONTRADICTION IN HIGHER EDUCATION: CONSIDERATIONS OVER STUDENT ASSISTANCE**. 2015. 126 pages (Master's dissertation). Postgraduate Program in Social Work - *stricto sensu*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo – PR, Brazil.

ABSTRACT

As far as the capitalist bourgeois State is concerned, it is possible to affirm that the so-called capitalist System has been targeting actions aiming the constant pursuit for profit, which enters all aspects of social life of the working class. Social policies are the locus of attention of the government, considering the fact that its actions result from conflict and ideological disruption between the bourgeoisie and the proletariat. From such a perspective, the appropriation of social policies with profitable ends, by the government, impairs the unequal logic presented by the capitalist society. It is, thus, from that point of interests that the bourgeoisie drives the society ideology seeking the generation of profit and the maintenance of the capitalist system. Educational policies, mainly those concerning higher education, are the field where leading changes over the formation of educational parameters are taking place, making education increasingly fit for the working market interests in opposition to a formation concerned with the life and preparation of human beings. Actions in the Brazilian social policies scenario are alike. A minimum population benefits from programs, usually the most vulnerable portion in poverty conditions or the people who might give Capital profit in return. One of Brazilian's Government strategies to attend the market demands for qualified work force is the massive insertion of the working class into the higher education. Through programs such as the National Program of Student Assistance (PNAES), government has sought to assure that students in major socioeconomic vulnerability situation achieve to finish undergraduate programs in Federal Higher Education Institutions (IFES) by means of transferring financial resources and investing in interdisciplinary actions within Universities. The present work aims thus to analyze PNAES student assistance actions within the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR) through Scholarship Programs and their impact in diminishing academic evasion at UTFPR Francisco Beltrão Campus. By means of bibliographical and documental research in law-papers, decrees, institutional documents, and mainly students' application forms and data form UTFPR's informational system we were able to lay information systematically in order to analyze them in three distinct but inseparable moments, which resulted in the three chapter of this work. The first chapter presents the creation of social policies and the relation between the bourgeois State and actions performed in the production and reproduction of the working class life. The second chapter aims to present the sequence to the understanding of the bourgeoisie intentions to conduce social ideology mainly that which concerns educational policies. As we comprehend the ways of education, the third chapter presents the analysis of UTFPR's student assistance in order to evaluate if actions taken from 2008 to 2012 effectively contributed to the permanence of students in the institution and to the decreasing of evasion from Francisco Beltrão Campus as well.

Keywords: Social policies. Educacional policies. Student assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Evolução da Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012	107
Quadro 2 Quantidade de estudantes inscritos e selecionados para o Programa Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012.....	108
Quadro 3 Alcance social do Programa Bolsa Permanência da UTFPR-FB no período de 2008 a 2012.	110
Quadro 4 Avaliação da efetividade da Bolsa Permanência na UTFPR-FB em relação aos objetivos propostos pela Instituição de 2008 a 2012.....	112
Quadro 5 Comparativo do número de estudantes contemplados com a Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012, com a relação de estudantes formados e alunos evadidos.	113
Quadro 6 Dados dos alunos dos cursos de graduação da UTFPR-FB nos anos de 2010 a 2012.	114

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANDIFES Superior	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNH	Banco Nacional de Habitação
CC	Capitalismo Concorrencial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIPE	Comissão de Ingresso, Permanência e Evasão
CME	Capitalismo Monopolista de Estado
DAE	Divisão de Assistência Estudantil
DEPEDUC	Departamento de Educação
DEPED	Departamento de Educação
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
ISO	International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NUENS	Núcleo de Ensino
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TUC	<i>Trade Union Congress</i> – Central Sindical
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

UTFPR
UTFPR-FB
Beltrão

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* de Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS	17
2.1 O ESTADO BURGUEÊS E A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	17
2.1.1 Política social liberal (da origem da “questão social” à crise de 1929).....	21
2.1.2 A política social no Welfare State (de 1929 a 1970).....	30
2.1.3 A política social neoliberal	36
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL	42
3 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	54
3.1 O HOMEM, O TRABALHO E AS INTERPRETAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO SEU PROCESSO EVOLUTIVO.....	54
3.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA SOCIEDADE BURGUESA.....	61
3.3 A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL	71
4 A ASSSITÊNCIA ESTUDANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL	85
4.1 HISTÓRICO DA UTFPR ATÉ A PROMULGAÇÃO DO PNAES.....	86
4.2 HISTÓRICO DA RELAÇÃO DE FORÇAS POLÍTICAS PRESENTES NA SOCIEDADE E QUE DÃO BASE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAES	94
4.3 A BOLSA PERMANÊNCIA COMO AÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UTFPR.....	104
4.3.1 Dados sobre a Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência da UTFPR e sua relação com a permanência dos estudantes	107
5 CONSIDERAÇÕES	118
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista, em relação à ideologia que produz e reproduz, impregna o processo de formação dos indivíduos nos espaços em que se realiza a sua produção e reprodução social: família, grupos de amigos, igreja/religião, educação, trabalho, cultura, entre outros. Entre os espaços mencionados, observa-se, contudo, que a educação formal é o instrumento no qual essa ideologia adentra de forma mais contundente na formação dos indivíduos.

Isso significa afirmar que a ideologia “[...] não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MESZÁROS, 2012, p. 65), e contribui para a alienação do indivíduo em sua realidade objetiva/material. Nesse particular, a ideologia predominante na sociedade burguesa impregna-se no processo de formação de cada indivíduo por meio dos espaços acima mencionados, interagindo com o seu meio social.

Nesse particular, na educação formal, é possível inferir que a ideologia encontra seu espaço institucionalizado para reproduzir-se. É na educação escolar que se evidencia parte significativa da reprodução/ideologia da sociedade burguesa sobre os indivíduos, mas também é espaço de confronto e contradição.

As diversas tendências pedagógicas que a educação escolarizada adotou ao longo dos tempos remetem a uma compreensão das forças sociais presentes e à imposição de um modelo de sociedade pensado por uma classe dominante para o conjunto geral da população. Essa constatação equivale a afirmar que tal modelo não se preocupa com a formação do indivíduo em sua totalidade, de forma generalista, mas parte de uma concepção formativa na qual o que predomina é a formação técnica para o trabalho, para o consumo, para a empregabilidade, para a rentabilidade meramente econômica.

No Brasil, o capitalismo tem uma aceleração mais profunda a partir dos anos de 1930 e, mais especificamente, nos anos de 1950, na fase da política nacional desenvolvimentista, cuja meta era o crescimento das indústrias nacionais e o desenvolvimento da infraestrutura brasileira. Naquele momento, a instrução escolar técnica ganhava relevância visando à qualificação da mão-de-obra para o trabalho e, dessa forma, um melhor aproveitamento dessa qualificação na exploração da mais-valia do trabalhador.

Anterior a esse período, a educação escolar estava longe até mesmo, e em grande parte, do horizonte das elites brasileiras. No que diz respeito à educação superior, Carvalho afirma que a situação não era muito diferente:

Em contraste com a Espanha, Portugal nunca permitiu a criação de universidade em sua colônia. Ao final do período colonial, havia pelo menos 23 universidades na parte espanhola da América, três delas só no México. Umhas 150 mil pessoas tinham sido formadas nessas universidades. Só a Universidade do México formou 39.367 estudantes. Na parte portuguesa, escolas superiores só foram admitidas após a chegada da corte, em 1808. Os brasileiros que quisessem, e pudessem, seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Entre 1772 e 1872, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Comparado com os 150 mil da colônia espanhola, o número é ridículo. (CARVALHO, 2010, p. 23).

A entrada do Brasil, “independente”, no século XX, ainda que tenha alterado um pouco essa realidade, não foi contundente o bastante para alcançar a totalidade dos brasileiros em relação ao acesso à educação.

A despeito de tal situação, foi nos anos de 1930 que a educação passou a ser reconhecida como um direito social. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961. Mas o aumento no número de universidades e vagas no ensino superior ocorreu somente nos anos de 1970.

Com a Constituição de 1988, a educação adquiriu legalmente um *status* de cidadania, garantida a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições de acesso de modo igualitário a esse direito. Mas este dispositivo de responsabilidade, obrigatoriedade e gratuidade, por parte do Estado, ficou restrita apenas à educação básica (fundamental e média), sem que se estendesse esse direito à educação superior.

Ressalta-se que desse período os direitos de cidadania obtiveram ganhos sem precedentes na história brasileira. Mas, em relação aos ganhos sociais (direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988), a virada do século XX para o século XXI, trouxe no processo de implantação desses direitos os direcionamentos do chamado Consenso de Washington, com proposições de reformas neoliberais para a América Latina.

No processo de readequação da “máquina” do Estado brasileiro às orientações neoliberais, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, a qual, em sua versão final, adquiriu as características ou os delineamentos das proposições neoliberais – de uma educação básica voltada para o trabalho. Essa constatação advém da leitura dos artigos 1º (parágrafo 2º); 22º e 39º da referida lei, que tratam da concepção sobre educação básica, seus princípios e finalidades, e da educação profissional.

No tocante ao ensino superior, a LDB de 1996, ao flexibilizar a área de abrangência de seus cursos e programas, tem permitido severas distorções no processo formativo, sobretudo no que diz respeito aos cursos mantidos e/ou ofertados na modalidade de “cursos a distância” e cursos sequenciais voltados para a especialização técnica de uma determinada área.

O conjunto dessas questões permite afirmar que a flexibilização encontrada na atual LDB vincula-se a um processo de mercantilização do ensino superior afetando, por consequência, as universidades públicas.

Tais constatações tornaram-se mais expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, Plano este que desencadeou um aparato normativo sistematicamente desenvolvido para a área educacional referente à educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, alfabetização, educação continuada e diversidade (educação indígena, educação do campo, entre outras). A partir de então, as instituições de ensino públicas passaram a implementar as questões relacionadas à gestão do PDE por meio de diferentes políticas.

O PDE tem como princípios: I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas; e V) fortalecimento do desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica (BRASIL, 2007, p. 26).

Aprovado o PDE, a operacionalização para alcançar as metas estabelecidas no referido Plano para a educação superior exigiu a criação do denominado Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, via REUNI, tem por objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência de acadêmicos na educação superior (graduação), bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O REUNI congrega uma série de ações que perpassa pela implantação de novos cursos e pela contratação de professores e técnicos administrativos nas mais diversas áreas de atuação, uma pauta antiga dos movimentos de luta em defesa da universidade pública. Para

além do aumento de vagas e acesso da população às universidades, uma grande preocupação é a permanência dos estudantes ingressantes nas instituições.

Assim, dando sequência ao PDE, colocou-se também em prática o REUNI e, para alcançar as metas estabelecidas no REUNI, as Universidades tiveram que aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Esse sistema abre possibilidade de concorrer a uma vaga nas Instituições de Ensino Superior, que aderiram total ou parcialmente à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de seleção.

Essa nova forma de entrada de estudantes vem transformando a realidade cotidiana das universidades. A migração de estudantes das diversas regiões do país, aliada à realidade socioeconômica destes que têm ingressado no ensino superior, tem exigido novos arranjos institucionais.

A criação do ENEM tem permitido, para além da avaliação da educação básica, que uma parcela expressiva da sociedade acesse uma universidade pública ou privada, ao ingressar em um dos seus cursos de graduação. Ocorre, no entanto, que a desigualdade social, persistente na sociedade brasileira, demonstra que não basta apenas ingressar na universidade, mas há que se ter condições mínimas para a permanência desse ingressante (graduando) na instituição.

Nesse sentido, é possível afirmar que um dos instrumentos que tem permitido a reestruturação e expansão das universidades federais foi a publicação do Decreto nº 7.234/2010 – que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES determina que as universidades realizem um acompanhamento dos estudantes durante sua vivência acadêmica, o que demanda uma série de ações não apenas de cunho financeiro, mas também social, cultural, recreativo e esportivo, a fim elevar as taxas de conclusão e atingir as metas do REUNI.

De acordo com o PNAES, 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.

A partir da criação do PNAES e com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas na Lei nº 7.234/2010, as universidades começaram a se organizar no sentido da implantação e implementação da política de assistência estudantil.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão (UTFPR-FB), as ações em prol da permanência dos estudantes já estavam em andamento desde a criação do *campus*, no ano de 2008. Entretanto, até o momento, inexistia um

estudo/pesquisa sobre a efetividade das ações implementadas, anterior e/ou posterior ao ano de 2010, com a entrada em vigor do PNAES. Essa constatação permite afirmar que no tocante à permanência dos estudantes no *campus* acima referido até o momento era impossível inferir ou aferir em que medida a política de assistência estudantil alcançou seus objetivos após a promulgação da Lei nº 7.234/2010.

Isso posto, pretende-se com a presente trabalho contribuir com a discussão sobre as ações da assistência estudantil previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ao debater em que medida as ações da assistência estudantil estão contribuindo para a permanência dos estudantes da UTFPR no *campus* de Francisco Beltrão.

Toma-se por princípio que o cotidiano acadêmico na UTFPR no *campus* de Francisco Beltrão revela que, apesar da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, as ações de assistência estudantil desenvolvidas até o momento não têm conseguido resolver o problema da evasão acadêmica, ao se tomar como explicação para essa evasão apenas a perspectiva social.

Dessa forma, adotou-se como principal objetivo analisar as ações de assistência estudantil previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e seus impactos na evasão acadêmica na UTFPR-FB, com a implantação do Programa Bolsa Permanência da UTFPR.

Tomando por base a formação do autor na área das Ciências Sociais e Aplicadas, com formação no curso de Serviço Social e, principalmente, sua vinculação como servidor efetivo da UTFPR, buscou-se integrar a visão crítica obtida por meio da análise do movimento do objeto, aliando alguns elementos centrais na compreensão da assistência estudantil: a sociedade capitalista e suas contradições, a política social (em última instância), a política de educação e os diversos contornos da educação para atender aos interesses do capital e, também, à formação intelectual dos trabalhadores que se beneficiam da política social.

A metodologia adotada buscou explicitar os procedimentos empregados na formulação e no desenvolvimento da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos e revelando, ao mesmo tempo, a concepção de mundo e de sociedade do pesquisador.

Nessa lógica, o trabalho foi estruturado em três capítulos para facilitar o desenvolvimento didático, mas que na totalidade estão intrinsecamente ligados e sustentam um ao outro.

No primeiro capítulo, aborda-se a discussão da funcionalidade do Estado burguês capitalista, e a sua relação com as políticas sociais, dando sustentação aos modelos de política

adotados (modelo liberal, Welfare State e neoliberal). A discussão desses elementos se volta para a esfera global e local, ao abordar o fenômeno na sociedade brasileira.

O segundo capítulo trata a questão ideológica adotada pela burguesia para a reprodução da classe trabalhadora, utilizando-se da educação, principalmente as esferas da educação escolarizada. Nessa abordagem, são desenvolvidos alguns conceitos que dão sustentação à organização de uma política de educação, tanto em nível global como também no contexto das políticas brasileiras.

Por fim, são trabalhados no terceiro capítulo os aspectos sociais da assistência estudantil, retratando seu histórico e caracterização do processo na lógica educacional, a partir da experiência e avaliação dessas ações no âmbito da UTFPR-FB. Metodologicamente, optou-se pelo levantamento de dados em fontes primárias e secundárias, tais como leis, decretos, projetos institucionais, relatórios, fichas cadastrais e relatórios socioeconômicos dos estudantes contemplados por programas estudantis no período de 2008 a 2012 na UTFPR-FB, sendo este, portanto, o período delimitado na presente pesquisa. A escolha do recorte temporal pode ser entendido sob dois aspectos: a) o ano de 2008 é demarcado como início das atividades na UTFPR-FB, sendo também o ano de início das atividades em prol da assistência estudantil na UTFPR; b) o ano de 2012 é tratado como período divisório das ações iniciadas em 2008, tendo em vista a criação de novos auxílios, para além da Bolsa Permanência da UTFPR.

Sob esse ponto de vista, o presente trabalho, voltado para a análise do Programa de Assistência Estudantil na UTFPR-FB, aborda a questão da evasão acadêmica, tomando por base a perspectiva crítica fornecida pela teoria e pelo método marxista para a análise da realidade social, desvelando, assim, elementos fundamentais para compreender a política educacional adotada pelo Estado brasileiro e suas múltiplas determinações frente às investidas do capital.

2 O DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS

2.1 O ESTADO BURGUEÊS E A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

A compreensão da política social, como afirmação de direitos de cidadania, explicita as relações contraditórias da sociedade e centra-se no reconhecimento da existência da luta de classes.

Esse norte, assumido na presente dissertação, é corroborado por autores que, de uma perspectiva crítica, buscam desmistificar as políticas sociais como fruto “da boa vontade dos governantes” ou ainda como “uma ação caridosa para com os mais necessitados”.

Não raro, as interpretações ou mesmo as concepções que norteiam o entendimento sobre a política social expressam conteúdos regulacionistas, proibitivos e/ou punitivos.

Para tanto, há que se levar em conta as particularidades de cada indivíduo¹, sua subjetividade e as condições objetivas em que se encontra. Tal compreensão teórica só encontra respaldo na aceitação das relações sociais como dialéticas e contraditórias, no modo de produção capitalista.

A concepção de Estado aqui adotada remete a uma instituição criada socialmente, na perspectiva de manter a ordem e o poder estabelecidos pela classe dominante burguesa. Dessa forma, corrobora-se a denominação de Saes (1998), de acordo com quem o “Estado Burgueês” desenvolve dupla função: 01) “[...] organiza de um modo particular a dominação de classe” e 02) “[...] corresponde a relações de produção capitalista” (SAES, 1998, p. 21).

[...] O Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (= o “poder *especial* da repressão”) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou, por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (SAES, 1998, p. 19 – grifos do autor).

Apesar da relevância das discussões teóricas e dos posicionamentos políticos e ideológicos no trato das questões do Estado, e na condução das políticas sociais, é certo que o

¹ São as relações com o meio social que vão dar características à individualidade do ser social. Segundo Netto (2010): “[...] Em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social é o conjunto de atributos e das possibilidades da sociedade, e esta totalidade das relações nas quais os homens estão em interação. Assim, em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social condensa o máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais. Compreendendo-se, pois, que o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar”. (NETTO, 2010, p. 45).

principal mecanismo de regulação das ações estatais está centrado no direito (normas jurídicas), ao induzir ou forçar mudanças que favoreçam e propiciem a manutenção do capitalismo.

Vieira (2009), ao discorrer sobre a teoria do direito de Norbert Bobbio (1992), afirma que os direitos não nascem do acaso e nem aparecem juntos; os direitos surgem conforme as necessidades e as correlações de força. O pesquisador ressalta ainda que é só na vivência, na historicidade, que o homem pode instituir os direitos.

Destaca-se na análise do autor que as formas de se legitimar os direitos e a justiça social estão amparadas nas Constituições dos países, na sua forma de organização jurídica.

A Constituição de um país, por exemplo, fixa as bases da organização social, e ao mesmo tempo, indica os princípios para aplicação do direito. Quando legítima, a Constituição representa um imperativo contra a arbitrariedade, a tirania e o opróbrio, além de orientar a interpretação das leis. Na verdade, as liberdades públicas dão existência à constituição: elas a mantêm e fortalecem-na. (VIEIRA, 2009, p. 30).

Sob essa perspectiva de análise, quanto mais social, mais abrangente e universal for a Constituição de um país, mais democracia, mais direitos e mais cidadania nela são contemplados. Infere-se ainda que a legitimidade concedida na Constituição expressa também a capacidade de organização das classes sociais, as quais, ainda que divergentes e contraditórias entre si, conseguem estabelecer as bases para os direitos de cidadania que, na compreensão de Marshall (1963), são representados pelos direitos civis, políticos e sociais.

No mesmo sentido, de discutir cidadania como direito, Fleury (1994, p. 11) afirma que a cidadania é entendida “[...] como um conjunto de direitos atribuídos ao indivíduo frente ao Estado nacional”. Mas de que se trata esses direitos? E como eles são reconhecidos socialmente?

A estudiosa destaca que a cidadania é fruto dos Estados capitalistas; nessa lógica, surgem as políticas sociais como uma forma de atenuar as contradições existentes entre capital/trabalho. De acordo com tal compreensão, a cidadania coloca-se como um instrumento de mediação entre o Estado e a sociedade capitalista, em face da sua natureza contraditória, o que significa afirmar que a cidadania corresponde ao conjunto de direitos conquistados no embate entre as classes sociais.

Desse entendimento, salienta-se que a efetivação da cidadania depende da correlação de forças das classes em disputa, conforme interesses distintos, dadas as condições sociais e conjunturais de cada espaço e tempo.

Nessa linha de raciocínio, a materialização dos direitos sociais é expressa pela instituição de políticas que garantem, ou não, os interesses das classes em disputa. Em outras palavras, a política social é o norte que conduz a efetivação do direito e busca, dessa forma, a realização da cidadania.

Contudo, é necessário destacar que a política social, como um produto da sociedade, sofre as influências das intervenções econômicas, estando diretamente vinculadas ao contexto político e social de uma dada conjuntura.

Ao se conceber que a cidadania se expressa na instituição de políticas e direitos, é necessário compreender de que forma essas políticas interferem no cotidiano dos indivíduos e como esses elementos expressam as divergências do sistema capitalista, a começar pela política social.

Por muito tempo, a política social foi vista por muitos teóricos do campo da esquerda trabalhista como algo negativo, remetendo o coletivo dos indivíduos à sujeição ao capital. Contudo, ingênuo seria entender a política social apenas como espaço para a reprodução das relações capitalistas. Isso de fato ocorre, mas o que a história mostra, desde a Revolução Industrial, é que a política social, mesmo expressando essas relações contraditórias, é uma conquista dos sujeitos históricos, isto é, da classe trabalhadora.

De acordo com Faleiros (2009), as políticas sociais são a expressão “[...] do movimento real concreto das forças sociais” (FALEIROS, 2009, p. 59). Elas expressam as necessidades e as contradições sociais. Esse estudioso descreve, ainda, algumas medidas de intervenção por meio das políticas sociais muito utilizadas pelos governantes estatais:

- 01) Transferência de recursos: política de repasse de recursos com base em pedidos e critérios de seleção;
- 02) Assistência privada: política de subvenção a sociedades beneficentes e voluntárias de atendimento à população;
- 03) Seguros sociais/previdência social: garantia de direitos, adquiridos pelo indivíduo em casos específicos, mediante contribuição;
- 04) Serviços sociais: intervenção estatal para informação, internamento, adoção, reabilitação etc.;
- 05) Medidas jurídicas: proteção do consumidor, regulamentações, normativas etc.;
- 06) Produção de equipamentos: parques, praças, teatros etc.;
- 07) Subsídios: subvenção de produtos de consumo popular.

Nesse rol de ações apresentadas pelo Estado, são impostos limites de atendimento classificados principalmente por categorias, os chamados grupos-alvos. “Esse tipo de

classificação das populações-alvo das políticas sociais, ao mesmo tempo em que divide, fragmenta, tem por objetivo controlá-las e realizar uma etiquetagem que as isola e as caracteriza como tal” (FALEIROS, 2009, p. 62).

Análises realizadas pelo autor mostram que as medidas das políticas sociais foram feitas com a intenção de prevenir as crises do capitalismo, haja a vista que a intervenção do Estado, por meio das políticas sociais, visa arrefecer as situações de crises econômicas com impacto na vida social. Em realidade apenas amenizaram/amenizam a situação.

Behring e Boschetti (2010), também descrevendo sobre as políticas sociais, afirmam que estas se gestam no surgimento do capitalismo (no período da Revolução Industrial), quando a luta de classes explicitou a necessidade da intervenção do Estado. As autoras afirmam ainda que

As políticas sociais são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento [...] às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 51).

De acordo com as referidas pesquisadoras, quatro dimensões fundamentais, e inseparáveis, são indicadas para a análise da política social: 1) a dimensão histórica, que relaciona o seu surgimento aos reflexos apresentados pelas expressões da questão social; 2) a dimensão econômica, que relacionada aos aspectos econômicos e sua importância para a reprodução da classe trabalhadora; 3) a dimensão política, que demonstra o jogo de forças das classes em disputa pelo poder; e 4) a dimensão cultural, que estabelece as posições intelectuais e morais ligadas aos projetos societários, determinando os padrões de proteção (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 43-45).

Nesse contexto das formulações conceituais sobre as políticas sociais, é possível demarcar algumas concepções de política social que podem ser caracterizadas em três períodos distintos, mas ao mesmo tempo inter-relacionados, a partir da organização do Estado burguês, quais sejam: 1) a política social liberal (das origens do capitalismo industrial até 1929); 2) a política social keynesiana (de 1929 a 1970); e 3) a política social neoliberal (de 1970 aos dias atuais).

2.1.1 Política social liberal (da origem da “questão social” à crise de 1929)

A entrada no século XIX demarca, de forma contundente, a modificação na estrutura de produção social vigente, ao tempo que também sustenta e se distancia do antigo modo de produção (artesanal e manual). A Inglaterra, tida como o “berço da industrialização”, é que evidencia, de um modo mais expressivo, a essência do capitalismo em seu estado puro.

Dobb (1986), ao fazer uma análise sobre o surgimento do capitalismo, afirma que

O capitalismo não era apenas um sistema de produção para o mercado – um sistema de produção de mercadorias, como Marx o denominou – mas um sistema sob o qual a própria forma de trabalho “se tornara uma mercadoria” e era comprada e vendida no mercado como qualquer outro objeto de troca. Seu pré-requisito histórico era a concentração da propriedade, dos meios de produção na mão de uma classe, que consistia apenas uma pequena parte da sociedade, e o aparecimento consequente de uma classe destituída de propriedade, para a qual a venda de sua força de trabalho era a única fonte de subsistência. Dessa forma a atividade produtiva era suprimida pela última, não em virtude de compulsão legal, mas com base em contrato salarial. (DOBB, 1986, p. 7).

As consequências do processo relatado por Dobb (1986), isto é, do fato de a força de trabalho tornar-se ela própria uma mercadoria, são também descritas por Engels (2010), ao narrar as condições sociais da classe trabalhadora nos primeiros anos do processo de industrialização na Inglaterra.

As primeiras formas de exploração, no modo de produção nascente, ocorreram quando os pequenos proprietários de terra se viram forçados a vender as suas propriedades e a trabalhar nas propriedades dos arrendatários que prosperaram.

A concentração de propriedades (terras) nas mãos dos arrendatários e a consequente venda da força de trabalho pelos trabalhadores pobres, famintos e desprotegidos, foram determinantes para o processo de assalariamento, condição necessária para o novo modo de produção – o modo de produção capitalista.

Aliada a esse fato, a introdução da máquina no processo de produção serviu também ao propósito capitalista, pois destituiu o trabalhador do controle da sua produção.

Dobb (1986) também faz uma ponderação sobre a alteração nas funções sociais desempenhadas pelos sujeitos, ressaltando o aparecimento do proletariado.

A sociedade medieval se caracterizava pela execução obrigatória de trabalho excedente pelos produtores: produtores que se achavam na posse de seus próprios instrumentos primitivos de cultivo e estavam ligados à terra. A

sociedade moderna, em contraste, se caracteriza, como vimos, por uma relação entre trabalhador e capitalista, que toma forma puramente contratual e se mostra indistinguível, em aparência, de qualquer das outras transações múltiplas de mercado livre de uma sociedade de trocas. A transformação da forma medieval de exploração do trabalho excedente para a moderna não foi processo simples que possa ser apresentado como uma tabela genealógica de descendência direta, mas ainda assim, entre remoinhos desse movimento, é possível distinguirem-se certas linhas de direção de fluxo. Tais linhas incluem não apenas modificações na técnica e o aparecimento de novos instrumentos de produção, que aumentaram grandemente a produtividade do trabalho, mas uma crescente divisão do trabalho e, por conseqüência, o desenvolvimento de trocas, bem como uma crescente separação entre o produtor, a terra e os meios de produção, resultando disso seu aparecimento como proletário. (DOBB, 1986, p. 14).

Relacionando-se a esse contexto é recorrente associar o período industrial da Inglaterra apenas à indústria têxtil, no entanto, devido ao seu potencial industrial, o país foi detentor de técnicas de exploração de minérios de ferro e de carvão, matérias-primas necessárias tanto para a fabricação de máquinas, quanto para o seu funcionamento, o que exigiu mão de obra humana para a extração dos minerais e criou, dessa forma, o proletário².

Mas a grandeza da produção inglesa não parava apenas na extração de ferro. A sua manipulação e transformação foi sendo usada na construção de estradas e pontes de ferro, ligando vilarejos antes escondidos aos grandes centros comerciais. Frente a esse processo, criou-se uma estrutura para facilitar a divisão do trabalho num espaço denominado indústria. A industrialização exigia que o trabalhador não produzisse mais seus produtos no seu domicílio ou vilarejo, mas que concentrasse o processo produtivo em um único espaço, ou seja, dentro da indústria.

A industrialização, por meio da crescente demanda de mão de obra proletária e a facilidade do transporte, proporcionou migrações para as cidades maiores, local de concentração das indústrias. Isso foi possível graças à revogação da Lei de Assentamento, que impedia que os trabalhadores migrassem de um local para outro sem a autorização do responsável pela localidade.

Entretanto, as cidades não estavam preparadas para receber o grande número de operários que chegava, o que tornou a sobrevivência nesses espaços insalubre e degradante.

² Corroboram-se Marx e Engels (2005), ao compreenderem o proletário como grupo de trabalhadores que vendem sua força de trabalho no mercado para poder sobreviver. Nas palavras dos autores: “Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho, enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalhos, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (MARX; ENGEL, 2005, p. 46).

Todas as grandes cidades têm um ou vários “bairros de má fama” onde se concentra a classe operária. É certo ser frequente a miséria obrigar-se em vielas escondidas, embora próximas aos palácios dos ricos; mas em geral, é-lhe designada uma área a parte, na qual, longe do olhar das classes mais afortunadas, deve safar-se, bem ou mal, sozinha. Na Inglaterra, esses “bairros de má fama” se estruturam mais ou menos da mesma forma que em todas as cidades: as piores casas na parte mais feia da cidade; quase sempre, uma longa fila de construções de tijolo, de um ou de dois andares, eventualmente com porões habitados e em geral dispostas de maneira irregular. Essas pequenas casas de três ou quatro cômodos e cozinha chamam-se *cottages* e normalmente constituem em toda a Inglaterra, exceto em alguns bairros de Londres, a habitação da classe operária. Habitualmente, as ruas não são planas nem calçadas, são sujas, tomadas por detritos vegetais e animais, sem esgotos ou canais de escoamento, cheias de charcos estagnados e fétidos. A ventilação na área é precária, dada a estrutura irregular do bairro e como nesses espaços restritos vivem muitas pessoas, é fácil imaginar a qualidade do ar que se respira nessas zonas operárias. (ENGELS, 2010, p. 70).

A situação mostrava-se ainda mais deplorável para aquelas pessoas que não possuíam trabalho e viviam em condições sub-humanas. Essas viviam em praças, ruas, dormindo em abrigos e albergues (quando encontravam vagas), misturando-se a todos os tipos de vícios e agressões. Segundo um artigo de jornal citado por Engels: “Nos Albergues mais sórdidos dormem juntas, sobre o mesmo chão, dez, doze, vinte pessoas de ambos os sexos e de todas as idades, mais ou menos desnudas. [...] tão sujos, úmidos e arruinados que ninguém gostaria de ter ali seus cavalos” (ENGELS, 2010, p. 81).

Esse acúmulo de pessoas nas cidades não se deu ao acaso, nem foi fruto exclusivo da reprodução da classe trabalhadora. A burguesia precisava criar condições para que ocorresse um excesso de trabalhadores (exército de reserva), que se sujeitasse aos mais absurdos contratos impostos pelo capital, barateando dessa forma os salários e tornando a indústria cada vez mais lucrativa.

Não obstante o cenário precário das condições de moradia e dos bairros dos empregados e dos desempregados, o frio e a fome tornavam a vida desses indivíduos ainda mais humilhante e deplorável. Vestidos com trapos num clima úmido e frio, a falta de proteção corporal e a subalimentação levavam os trabalhadores à debilidade e à contração de doenças. Engels (2010) destaca essa situação mostrando que, para os desempregados, a situação era ainda mais degradante.

Mas tudo isso só é verdade se o operário está empregado; desempregado, fica à mercê da sorte e come o que lhe dão, o que mendiga ou... o que rouba

– e se não encontra nada, simplesmente morre de fome, como já dissemos. É fácil compreender que tanto a qualidade como a quantidade da alimentação dependem do salário e que, entre os operários mal pagos, em especial entre aqueles que têm uma família numerosa, a fome impera, mesmo nos períodos nos quais há empregos. (ENGELS, 2010, p. 114).

A burguesia, desde a sua constituição como classe dominante, cooptou o Estado a seu favor, utilizando-se, inclusive, dos aparatos estatais (monopólio da força, da repressão e da punição), cabendo ao proletariado, nas palavras de Engels (2010, p. 247), “[...] salvar sua condição humana pelo ódio e pela rebelião contra a burguesia”.

O crescimento da indústria, e da cidade, trouxe como consequência o crescimento da violência e da criminalidade, as quais expressaram, por meio de saques e roubos, as primeiras formas de resistência à situação de precariedade que a classe trabalhadora vinha suportando.

A repulsa à classe burguesa crescia à medida que eram implementados novos elementos ao processo produtivo, principalmente com a substituição dos trabalhadores por máquinas.

De qualquer forma, essa transformação crucial, quer a localizemos na passagem da ferramenta da mão humana para um mecanismo, ou na adaptação do implemento a uma nova fonte de energia, transformou radicalmente o processo de produção. Ela não só exigiu que os trabalhadores se concentrassem num só lugar de trabalho, a fábrica [...], como impôs ao processo de produção um caráter coletivo, como a atividade de uma equipe meio mecânica e meio humano. Uma característica desse processo de equipe foi a extensão da divisão do trabalho a um grau de complexidade jamais testemunhado, e sua extensão, além disso, a um grau inimaginável dentro do que constituía, tanto funcional quanto geograficamente, uma única unidade ou equipe de produção. Outra característica foi a necessidade crescente no sentido de que as atividades do produtor humano se conformassem aos ritmos e movimentos do processo mecânico: uma mudança técnica de equilíbrio que teve seu reflexo sócio-econômico na crescente dependência do trabalho em relação ao capital e o papel cada vez maior desempenhado pelo capitalista como força disciplinadora e coatora do produtor humano e suas operações detalhadas. (DOBB, 1986, p. 186).

Destruição de fábricas e quebra de máquinas foram algumas das formas encontradas pelos trabalhadores para impedir a substituição da mão de obra humana, na perspectiva da manutenção dos seus empregos. Tais ações, por terem um caráter isolado a determinadas localidades, não mantinham uma força constante e eram frequentemente solapadas pela burguesia. Um exemplo da articulação burguesa junto ao Estado foram as constantes

modificações da Lei dos Pobres³, que tinha como principal intuito manter o trabalhador refém dos empregadores, sendo punido caso reivindicasse melhorias ou simplesmente se recusasse a trabalhar.

A situação para os trabalhadores tendeu a melhorar, a partir de 1824, quando conquistaram o direito de Livre Associação (*trade unions*), com o objetivo de “[...] proteger o operário contra a tirania e o descaso da burguesia” (ENGELS, 2010, p. 250). Esse direito permitiu a organização dos trabalhadores coletivamente, facilitando a deflagração de greves. As ações de greve nem sempre surtiam os resultados esperados pelas organizações do proletariado, no entanto, significavam a sua tomada de consciência quanto aos malefícios que a burguesia impunha à classe trabalhadora.

É, pois, de se perguntar: por que os operários entram em greve, dada a evidente ineficácia de sua ação? Simplesmente porque *devem* protestar contra a redução do salário e mesmo contra a necessidade de uma tal redução; devem expressar claramente que, como homens, não podem adaptar-se às circunstâncias, mas ao contrário, as circunstâncias devem adaptar-se a *eles*, os homens – porque sua omissão equivaleria à aceitação dessas condições de vida, ao reconhecimento do direito da burguesia explorá-los durante os períodos de prosperidade e deixá-los morrer de fome nos períodos desfavoráveis. (ENGELS, 2010, p. 252-253 – grifos do autor).

Em contrapartida, a burguesia lançava mão de sua influência junto ao Estado para tentar desmobilizar os movimentos dos operários, criava uma esfera de disputas, tendo como sua principal arma as Leis e sua consequente aplicação.

Os operários, por sua vez, organizavam manifestações na tentativa de modificar a legislação que lhes causava tantos danos. A forma mais expressiva desse descontentamento, em relação às Leis Inglesas, encontra-se na Carta dos Povos, editada em 1838 pela Associação Geral dos Operários de Londres, dando origem ao Movimento Cartista.

A carta dos povos reivindicava o direito dos trabalhadores em seis pontos: 1) sufrágio universal para todos os homens maiores, mentalmente sadios e não condenados por crime; 2) renovação anual do parlamento; 3) remuneração para os parlamentares, para que os indivíduos

³ Segundo os estudos de Pereira (2011), historicamente, a Lei dos Pobres (*Poor Law Act*) do século XIV (1388) foi uma das primeiras formas de intervenção social do Estado, a partir da constatação de que a caridade cristã não dava conta de conter possíveis desordens (miséria, desabrigados, epidemias etc.). A principal ação da Lei dos Pobres era conter a população ambulante, considerada como uma espécie de vagabundagem. Dessa forma, impedia que as pessoas mudassem de uma localidade para outra sem autorização e fixava salários nas localidades a fim de evitar a busca por melhores salários, ou seja, funcionava como controle sobre o trabalho e sobre possíveis consequências negativas à ordem. Para fazer valer a Lei, eram utilizadas formas repressivas e mutiladoras, como queimaduras com ferro em brasa nos andarilhos que insistiam em fugir e não obedecer aos preceitos da Lei.

sem recursos pudessem exercer mandatos; 4) eleição por voto secreto, para evitar a corrupção e a intimidação pela burguesia; 5) colégios eleitorais iguais, para garantir representações equitativas; e 6) supressão da exigência (já agora apenas formal) da posse de propriedade fundiária no valor de trezentas libras como condição para a elegibilidade – isto é, qualquer eleitor pode tornar-se elegível (ENGELS, 2010, p. 262).

As exigências apresentadas pelos trabalhadores eram contrárias a toda a legislação que tratava dos pobres na Inglaterra. Essa resistência surtiu efeito, refletindo-se na mudança da legislação voltada à classe trabalhadora.

Entretanto, as lutas políticas das classes que se enfrentam estão impregnadas de ideologias, de modo que refletem sua “visão de mundo” e explicação da realidade, como bem explica Engels:

A relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana: é uma relação puramente econômica – o industrial é o “capital”, o operariado é o “trabalho”. E quando o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas “trabalho”, mas um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar quando se convence que não deve ser comprado e vendido enquanto “trabalho” como qualquer outra mercadoria no mercado, então o burguês se assombra. Ele não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; não vê no operário um homem, vê mão (*hands*), qualificação que lhe atribui sistematicamente. (ENGELS, 2010, p. 308).

Até a grande crise experimentada pelo capital nos anos de 1929, a tendência do mercado estava pautada na lógica liberal da mão-invisível, em que o mercado seria o grande promotor do bem-estar coletivo. Essa lógica estava baseada nas proposições teóricas dominantes no momento.

Vieira (2009), ao se reportar às bases teóricas (e filosóficas) que dão sustentação às concepções de Estado e de políticas sociais liberais do capitalismo, ressalta que a política econômica e a política social têm uma íntima relação com a evolução do capitalismo, uma vinculação com o acúmulo do capital.

Essas políticas têm sido ligadas ao funcionamento do mercado, à capacidade de compensar as falhas destes, à ação e os projetos dos governos, aos problemas sociais, à reprodução das relações sociais, à transformação dos trabalhadores, não assalariados, ao abrandamento dos conflitos de classe, etc.. (VIEIRA, 2009, p. 13).

De tempos em tempos, a burguesia recupera suas aspirações teóricas e remete à apreciação da sociedade as mesmas e velhas posições reacionárias e conservadoras. No entanto, o centro da concepção liberal está pautado na autonomia do mercado e na mínima disposição do Estado em tratar os problemas sociais. Essa lógica está direcionada a partir de algumas concepções aperfeiçoadas ao longo dos anos.

A nova Lei dos Pobres (1834) é um exemplo da apropriação das concepções teóricas pela classe burguesa, na formulação de Leis e políticas, em sua maioria repressivas para a classe trabalhadora.

Na prática, a Nova Lei dos Pobres considerava crime o desemprego e a pobreza, punia os pobres que estavam nessas condições sociais, suprimia os gastos assistenciais e forçava os necessitados a se instalarem nas casas de trabalho (*workhouses*), espaços degradantes que eram o último recurso, e reduto, daqueles que se encontravam em situação de extrema pobreza. Tais casas são citadas por Engels como verdadeiras prisões:

[...] quem não realiza sua cota de trabalho não recebe alimentação; quem quiser sair depende da permissão do diretor, que pode negá-la pela conduta do internado ou com base no juízo arbitrário; o tabaco está proibido, assim como a recepção de doações de parentes e amigos externos a casa; os internados são obrigados a usar uniformes e não dispõem de nenhuma proteção em face do arbítrio do diretor. (ENGELS, 2010, p. 318).

Frente a essa situação, o ressentimento na aplicação da Nova Lei dos Pobres, como parte de uma estratégia da burguesia, fez com que os trabalhadores se unissem e lutassem a favor da revogação da referida Lei, a exemplo do movimento Cartista e o movimento proletário.

Aliado aos movimentos de luta, o avanço no campo dos estudos sobre a pobreza e sobre a exploração dos trabalhadores fez emergir um novo elemento de análise para os teóricos: a pobreza não é apenas decorrente dos fatores de ordem moral, e sim de fatores de exploração desmedida do trabalho pelo capital (salários aviltantes e condições de vida sub-humanas).

A evidência da questão social e a necessidade de os trabalhadores se contraporem à ordem estabelecida fortaleceram a sua organização em torno de reivindicações de proteção social e trabalhista, além de representação política parlamentar.

Em meados do século XIX, era grande a luta dos trabalhadores em prol de condições de trabalho e de vida dignas. De um lado, estavam os trabalhadores realizando greves e

manifestações; do outro lado, estavam os capitalistas burgueses exigindo repressão por parte do Estado ou concedendo questões pontuais nas legislações, principalmente as trabalhistas.

A luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto, as primeiras expressões contundentes da Questão Social, já repleta naquele momento de ricas e múltiplas determinações. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 55).

A crescente indústria tomava o controle da sociedade exigindo do Estado sua intervenção na qualificação dos trabalhadores. Afinal, saber ler e escrever tornava-se imperativo para que a mão de obra, empregada nas indústrias e fábricas, melhor desempenhasse suas funções. Mas, concomitantemente, e nisto está a contradição, os trabalhadores também se organizavam em torno da negociação por melhores salários, colocando em xeque a estrutura social e suas relações sociais.

A introdução de tecnologias no processo de produção tornou o tempo de fabricação dos produtos cada vez menor, permitindo o acúmulo de produção, entretanto, com um mercado reduzido para o consumo. O capitalismo voltava a dar sinais de crise, o que abalava as estruturas da classe dominante.

O que se tornou conhecido como Grande Depressão, iniciada em 1873, interrompida por surtos de recuperação em 1880 e 1888 e, continuada em meados da década de 1890, passou a ser encarado como um divisor de águas entre dois estágios do capitalismo: aquele inicial e vigoroso, próspero e cheio de otimismo aventureiro, e o posterior, mais embaraçado, hesitante e, diriam alguns, mostrando já as marcas da senilidade e decadência. (DOBB, 1986, p. 214).

A Grande Depressão nos anos 1920 não foi sentida apenas na Inglaterra, mas tomou uma proporção em todo o continente europeu, estendendo-se inclusive à Rússia e aos Estados Unidos da América.

O novo colonialismo foi o que trouxe uma nova esperança ao capitalismo, ao utilizar as nações consideradas “atrasadas” – América Latina, África e Ásia – como fonte de escoamento dos produtos estocados. Para além da exportação de produtos, as grandes nações começaram a financiar grandes obras de construção de estradas de ferro e pontes, aumentando a rotatividade de capitais e acelerando a economia.

No século XIX, vimos que a exportação de capital se dirigia principalmente para o desenvolvimento dos transportes e para a produção primária. Barateando a oferta de produtos primários disponíveis para um país

capitalista adiantado como a Grã-Bretanha, o investimento no exterior redundara em vantagem para o capital investido no país, e cada ampliação da esfera do comércio internacional aumentava o alcance dos ganhos a serem conseguidos desse modo. No entanto, isso não poderia ser mais do que uma fase passageira na história do capitalismo em escala mundial. À medida que o desenvolvimento de outras partes do mundo passava da produção primária para a indústria manufatureira, e até para a indústria que produzia bens de capital, as relações de troca entre as exportações manufatureiras dos países industriais mais adiantados e os produtos primários não mais tendiam a marchar em favor das primeiras. Tendiam mesmo a mover-se no sentido contrário, privando assim os países industriais mais adiantados de uma das fontes das quais sua prosperidade (avaliada em termos de lucro) derivara em fase anterior do desenvolvimento mundial. (DOBB, 1986, p. 227).

A concentração de capitais e a defesa dos interesses internos vieram a ser tema das nações, que exigiam uma resposta social aos problemas e crises que o capital enfrentava. Frente a uma desaceleração da economia e o consequente estado de pauperização da população, aliado ao crescente aumento das lutas dos trabalhadores, o capital exigia respostas do Estado para conter a crise.

O fato mais expressivo que colocou em destaque as ações dos governos estatais em políticas sociais, destacado por Behring (2002), está na mudança da fase do capitalismo concorrencial (CC) para a fase do capitalismo monopolista de estado (CME) no início do século XX.

A grande novidade e principal característica do conceito de CME é a discussão do papel do Estado. Este, retirando parte crescente do produto social por meio de impostos diretos e indiretos que incidem primordialmente sobre os assalariados, intervém ostensivamente no processo econômico, financiando a aquisição dos meios materiais de produção pelos grandes grupos industriais. (BEHRING, 2002, p. 33).

Em períodos de crise, foram as ações do Estado monopolista que sustentaram a continuidade do capital, ora financiando as reivindicações da classe trabalhadora, ora utilizando-se da repressão e da polícia para conter as agitações. O financiamento de grandes obras e a busca pela melhoria da qualidade do trabalhador foram assumindo um papel crescente na dinâmica do Estado, criando sistemas de segurança, entre os quais o mais conhecido é o de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que, sobretudo após a Segunda Grande Guerra (1949), dinamizou a economia capitalista, ao tempo que elevou o padrão de vida da classe trabalhadora nos países industrializados. Essa discussão será aprofundada no próximo item, quando se apresentarão as respostas do Estado frente ao avanço do movimento dos trabalhadores, que pressionavam por melhores condições de vida.

2.1.2 A política social no Welfare State (de 1929 a 1970)

No último item, tratou-se de delimitar os processos sociais decorrentes da transformação do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e, conseqüentemente, os problemas enfrentados pela classe trabalhadora nessa nova realidade. Nessa perspectiva, a função ideológica do liberalismo foi referendada pela classe burguesa, ao ponto de produzir teorias e organizar suas políticas de acordo com a posição de um Estado mínimo.

O debate social em torno do papel do Estado e da sociedade civil no início do século XIX resgata o sentido do Estado como um “mediador civilizador⁴” empregado na compreensão do Estado moderno.

A crença na “mão invisível” que Adam Smith propagava, supostamente regularia as relações econômicas e sociais e produziria o bem comum. Ao Estado, caberia a função de fornecer apenas a base legal para que o mercado pudesse agir em benefício dos homens/sociedade, ou seja, garantir os interesses dos burgueses liberais em favor de um mercado livre.

Frente à posição liberal adotada pelo Estado, era evidente a pauperização em que se encontrava a classe trabalhadora, o que a levava a exigir mudanças, quando do fortalecimento dos sindicatos e associações. A pressão da classe trabalhadora, no final do século XIX, impôs ao Estado a obrigação de criar legislações para regular as relações trabalhistas entre patrão e empregado.

Segundo Behring (2009), dois momentos enfraqueceram as bases liberais e forçaram uma nova postura frente às demandas sociais apresentadas: o crescimento do movimento operário (juntamente com o avanço do comunismo do mundo) e a concentração e monopolização do capital (capitalismo monopolista).

No que diz respeito ao crescimento do movimento operário, Netto (2011) propõe uma reflexão sobre as conquistas e perdas da classe trabalhadora desde 1848, especificamente, mantendo uma conexão temporal com o período que vai da Comuna de Paris (1871) até a Primeira Guerra Mundial (1914).

A introdução de uma consciência proletária desemboca em dois fenômenos de atuação dos trabalhadores que Netto (2011) denominou como “movimento sindical” e “partido

⁴ Segundo Carnoy (1988), caberia ao estado controlar o sentimento dos homens de se sobrepor um ao outro, sentimento esse próprio do seu estado de natureza.

proletário” (NETTO, 2011, p. 55). Sob essas duas direções, ora atuando separadas, ora conectadas, é que a classe operária vai se impondo às forças burguesas e conquistando possibilidades de mudanças sociais, por meio de políticas sociais. Netto (2011) ressalta que as lutas trabalhistas estavam embasadas em um “[...] projeto anticapitalista, referenciado por uma prospecção socialista e uma prática sindical classista” (NETTO, 2011, p. 59).

Dessa forma, as práticas coercitivas já não surtiam mais efeitos como no passado. As práticas de pacificação da classe trabalhadora foram voltadas à cooptação, via políticas sociais, o que criou uma esfera de “convivência democrática” (NETTO, 2011, p. 59).

É de costume do Estado burguês utilizar o critério democrático como justificativa e explicação de suas atitudes, buscando, assim, saídas para suas crises. Em relação à concentração do monopólio, Netto (2011) faz uma abordagem histórica sobre as características do capitalismo monopolista e suas implicações para a sociedade, ressaltando que é nesse período que mais se evidenciam as contradições fundamentais do capital (produção socializada e apropriação privada). Em outras palavras, esse é o período de maior exploração do trabalhador e aumento das desigualdades sociais.

A alteração nas estruturas do capitalismo, passando de concorrencial a monopolista se deve a uma procura incessante do capital em aumentar as taxas de lucro através do controle do mercado. Para Netto (2011), dois elementos são centrais na definição do capitalismo monopolista: a “supercapitalização” (com a valorização da indústria bélica e a “migração de capitais excedentes por cima dos marcos estatais e nacionais” e o “parasitismo” que demonstra a dependência da burguesia para com a classe trabalhadora na produção de bens, criando burocracias e implementando serviços no setor terciário a fim de manter o monopólio (NETTO, 2011, p. 22-23).

Para que o sistema pudesse se desenvolver, foi importante o reordenamento do papel do Estado na condução agora não apenas das questões políticas, mas também na atuação das questões econômicas. Essa atuação no campo econômico é expressa, segundo Netto (2011), sob duas perspectivas: 1) direta: com sua “inserção como empresário nos setores básicos rentáveis”, principalmente como fornecedor de matérias-primas e energia; e 2) indiretamente: por meio de “encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas”, via “[...] subsídios indiretos, os investimentos públicos em meios de transporte e infraestrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelo monopólio”, bem como com investimentos em “investigação e pesquisa” (NETTO, 2011, p. 25-26).

O Estado, no contexto monopolista, vai assumindo a função de administrador dos períodos de crise: administra as demandas e o controle dos trabalhadores, apresentando-se como um verdadeiro “comitê executivo da burguesia monopolista”.

O que se quer destacar nessa linha argumentativa, é que o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. E que esse processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda escala societária. (NETTO, 2011, p. 29).

O Estado passa a atender as demandas expressas na questão social, via políticas sociais, atendendo assim tanto a função política, quanto a econômica, na medida em que interfere no conflito de classes, preserva o poder de compra e consumo da classe trabalhadora, assegurando o lucro dos capitalistas.

Ademais, Netto (2011) analisa que as políticas sociais no capitalismo monopolista funcionam como mecanismos de “preservação e controle da força de trabalho”, servindo ao desenvolvimento do sistema.

Por trás daquela resultante, porém, está um processo peculiar: a intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza com as características que já anotamos, fragmentando-a e parcializando-a. E não pode ser de outro modo: tomar a “questão social” como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as ideias da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares (*o* desemprego, *a* fome, *a* carência habitacional, *o* acidente de trabalho, *a* falta de escolas, *a* incapacidade física, etc.) e assim enfrentadas. (NETTO, 2011, p. 32 – grifos do autor).

Para Behring e Boschetti (2010), as primeiras formas de políticas sociais caracterizaram-se pela ampliação da dimensão de necessidade dos trabalhadores ao reconhecer que a incapacidade para trabalhar era decorrente das contingências (idade avançada, enfermidades, desemprego etc.). Assim, as políticas passaram a ser ampliadas para além do fenômeno da extrema pobreza.

A partir de 1929, período de enfraquecimento/crise do capital, mas principalmente no período entre guerras (1918-1939), é que o liberalismo demonstrou sua fragilidade, a qual por

seu lado o forçou a adotar outras concepções sociais que dessem conta de responder às crescentes demandas sociais.

As propostas apresentadas por John Maynard Keynes sustentaram as ideias da burguesia para a saída da crise do capital no período. Segundo Behring e Boschetti (2010), foram as concepções de Keynes que deram uma nova direção no trato da questão social, ao propor uma maior intervenção do Estado na economia para reativar a produção. No entanto, essa intervenção não significou romper com o capitalismo, nem ao menos socializar os meios de produção, nos moldes que ocorrera na União Soviética.

A lógica de Keynes previa o máximo de geração de empregos (muitos deles via serviços públicos), bem como o aumento da renda com especial investimento em políticas sociais.

A política keynesiana, portanto, a partir da ação do Estado, de elevar a demanda global, antes de evitar a crise, vai amortecê-la através de alguns mecanismos que seriam impensáveis pela burguesia liberal stricto sensu. São eles: a planificação indicativa da economia, na perspectiva de evitar os riscos das amplas flutuações periódicas; a intervenção na relação capital/trabalho através da política salarial e do “controle de preços”; a distribuição de subsídios; a política fiscal; a oferta combinada a uma política de juros; e as políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 85-86).

Para efetivar as propostas apresentadas por Keynes, foi necessário repensar o modelo de produção adotado até então. Um exemplo seguido pelas indústrias no período foi a adoção de um sistema de produção baseado na decomposição de atividades, aliado a um controle de tempo, “[...] estratégias de gestão, monitorando o fluxo de informação e da autoridade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 87). Tal sistema está muito bem representado nas indústrias de Henry Ford e, mais tarde, ficou conhecido como fordismo.

De início, o fordismo sofreu resistência dos trabalhadores, mas à medida que o Estado com suas políticas keynesianas se fortalecia o modelo foi se estabilizando socialmente.

[...] o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucro, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana, que sai da guerra sem grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 88).

O fordismo⁵ caracterizou-se por um processo de produção em massa, para um consumo de massa, com vistas a uma remuneração adequada aos trabalhadores. Em certa medida, ele caracterizou uma alteração nos padrões sociais e de consumo, gerando uma mudança também na organização dos trabalhadores, que foram aderindo aos encantos do consumismo capitalista.

A cooptação empregada pela burguesia, sustentada pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores, aliada a uma relativa estabilidade econômica, animava os trabalhadores e enfraquecia os movimentos de luta e resistência.

Esse “consenso” proporcionou o estabelecimento de políticas universais e abrangentes, tendo em vista a ascensão de partidos social-democratas ao poder, ficando esse período conhecido como *Welfare State*. O *Welfare State* tem como principais características apontadas por Behring e Boschetti (2010): aumento do orçamento social nos países europeus; ampliação dos gastos com aposentadorias e saúde (principalmente da população idosa); e crescimento de programas sociais (cobertura de acidentes de trabalho, seguro doença, invalidez, pensão a idosos, seguro-desemprego, auxílio maternidade etc.).

O *Welfare State* inglês se caracterizou, segundo as referidas autoras, como uma evolução dos seguros, tendo em vista que sua emergência obteve uma abrangência não apenas dos trabalhadores formais, mas da população trabalhadora como um todo.

É importante reconhecer que o termo *Welfare State* originou-se na Inglaterra e é comumente utilizado na literatura anglo-saxônica. Mas há outras designações, que nem sempre se referem ao mesmo fenômeno e não podem ser tratados como sinônimos de *Welfare State*. É o caso do termo *Estate-Providence* (estado-providência), que tem origem no Estado social da França, enquanto na Alemanha, o termo utilizado é *Sozialstaat*, cuja tradução literal é Estado social. (BERING; BOSCHETTI, p. 96-97 – grifos do autor).

Para Pereira (2011), há que se ter atenção na denominação do *welfare state* e não confundi-lo com a política social como um todo. Segundo ela, *welfare state* é um fenômeno do século XX, que tem uma “[...] conotação histórica e normativa específica, que decorre do fundamento e institucionalidade próprios do perfil capitalista regulado que passou a vigorar a

⁵ Nas palavras de Antunes, o fordismo caracterizou-se como: “A forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidam-se ao longo desse século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo controle taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2003b, p. 25 – grifos do autor).

partir da segunda guerra mundial” (PEREIRA, 2011, p. 26-27). Diferentemente, em seu caráter de política social, é entendido

[...] como um componente ou produto que é, da velha e conflituosa relação entre Estado e sociedade, no marco das formações sociais de classe (não importam a natureza e a idade que tenham), vai sempre lidar com os interesses opostos, já que ela resulta da pressão simultânea de sujeitos distintos. (PEREIRA, 2011, p. 28).

Para Pereira, foi o avanço da cidadania, aliado às lutas dos trabalhadores, que proporcionou o surgimento do *welfare state* como uma resposta às pressões institucionais exercidas pelo movimento.

O *welfare state* não foi o único regime de segurança adotado na Europa. No final do século XIX, Otto Von Bismarck já havia implementado um sistema de seguridade na Alemanha, no entanto, tal sistema era distante do modelo inglês, pois, segundo Pereira,

[...] a intervenção social de Bismarck tinha base conservadora e autoritária e, portanto, era avessa às ideias igualitárias da social-democracia então em circulação. E mais: era voltada exclusivamente para os trabalhadores ativos, fazendo com que a identificassem com um modelo *profissional* de proteção social, pois estavam fora de seu alcance os não inseridos no mercado de trabalho. (PEREIRA, 2011, p. 41 – grifos do autor).

A autora destaca, ainda, três conjuntos de intervenções públicas que identificam os traços fundamentais do *welfare state*:

Introdução do seguro social [...] expressou o reconhecimento público de que a “incapacidade das pessoas para ganhar a vida era devido a contingências como idade avançada, enfermidade ou desemprego” [...], e não a faltas pessoais, o que incubia o Estado da proteção social devida.

Extensão da cidadania [...] ser beneficiário da política social deixou de ser um estigma ou barreira à participação política e à plena cidadania [...].

Por fim, crescimento do gasto social [...] compreensão do papel do Estado que, a partir de então, incorporou o financiamento das políticas impeditivas do desgaste da força de trabalho e promoção da qualificação dos trabalhadores. (PEREIRA, 2011, p. 41-42 – grifos nossos).

Nem todos os países adotaram o *welfare state* na íntegra, de acordo com o modelo inglês, mas sua essência foi mantida, haja vista a adoção de políticas de pleno emprego, melhores salários e incentivo ao consumo de massa, guardadas as devidas proporções.

As alterações sociais proporcionadas pelo *Welfare State* não seguraram por muito tempo as perspectivas de uma sociedade coesa como então se previa. A introdução de elementos novos, tais como a revolução tecnológica, tomaram parte no processo produtivo, colocando milhares de pessoas na linha do desemprego, sem a possibilidade de voltar aos seus postos de trabalho.

O setor de serviços começou a tomar espaço na absorção da mão de obra excedente, no entanto, não conseguia atender toda demanda. O Estado que atendia às demandas sociais, por meio da criação de serviços sociais, começou a perder força frente ao número crescente de trabalhadores que perdiam seus empregos.

A burguesia (que organizava e organiza o capital) que até o momento “aceitou” a organização do Estado na condução das políticas e do mercado, repensou seus conceitos e suas atitudes e revisou sua posição frente às políticas sociais. Esse fato veio ao encontro da queda da lucratividade, e buscou-se uma nova saída para a crise. Apontou as medidas de Bem-Estar Social do Estado como a principal culpada da estagnação, exigindo assim reordenamentos.

Esse enfraquecimento do mercado possibilitou a introdução de novas ideias sobre a condução política e monetária, afetando seriamente as políticas sociais e os serviços prestados pelo Estado. A principal retomada das concepções burguesas veio pela nova roupagem do liberalismo, batizado pelos estudiosos de neoliberalismo.

A conquista de anos de luta da classe trabalhadora foi perdendo suas forças e campos de atuação. Uma nova fase, de desconstrução de direitos, se iniciou para os trabalhadores.

2.1.3 A política social neoliberal

As conquistas dos trabalhadores nos anos do *Welfare State* foram importantes para a conquista da cidadania da classe, mas não foram capazes de diminuir a desigualdade e a concentração da riqueza. No primeiro momento de crise, a burguesia abriu mão das suas concepções democráticas, adotando uma nova característica econômica, a fim de salvar o sistema da crise.

A reconfiguração do cenário capitalista a partir dos anos de 1980, baseada na reestruturação produtiva e na incorporação da ciência e tecnologia de ponta no processo de

produção, foi uma reação da burguesia para tentar conter a crise iniciada nos anos 1960⁶. Seus esforços estavam voltados principalmente para a diminuição dos gastos das empresas e dos investimentos nas políticas sociais.

O esgotamento do sistema capitalista, também conhecido por capitalismo tardio, denominação dada por Mandel e utilizada por Behring e Boschetti (2010) para referir-se ao modelo pós-1945, demonstra as contradições do sistema, decorrendo em “barbarização da vida social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 113).

Fica evidenciado o amadurecimento do capital quando se processa o desenvolvimento das forças produtivas e um enfraquecimento das relações de produção. Na linha de estagnação da produção, as políticas sociais tornam-se alvo de críticas e reformas.

Segundo Behring e Boschetti (2010) os anos 1974-1975 são dados como o epicentro da crise devido ao agravamento do desemprego ocasionado pela introdução de máquinas e tecnologias avançadas de produção; à alta do preço das matérias-primas essenciais para produção; à queda do volume de consumo; e ao forte poder de barganhas e pressão dos trabalhadores.

A crise, nessa perspectiva de análise, tem a função objetiva de se constituir como o meio pelo qual a lei do valor se expressa e se impõe. Ela é a consolidação de dificuldades crescentes de realização da mais-valia socialmente produzida, o que gera superprodução, associada à superacumulação. A própria lógica interna do crescimento cria empecilhos no momento subsequente: a situação keynesiana de “pleno emprego” dos fatores de produção, incorporando grandes contingentes da força de trabalho – diminuindo, em consequência, o exército industrial de reserva –, dificultou o aumento da extração da mais valia, com a ampliação do poder político dos trabalhadores e maior resistência à exploração, e generalização da revolução tecnológica diminuiu o diferencial de produtividade. Esses são processos que implicaram a queda da taxa de lucros. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 117-118).

Relativamente a esse período (1960-1980), Ricardo Antunes (2003a) referindo-se à influência dos movimentos de luta dos trabalhadores e seus reflexos na década de 1980, afirma:

⁶ Ao discorrer sobre a crise do sistema capitalista a partir dos anos 1960, Netto (2010) afirma que: “A taxa de lucro, rapidamente começou a declinar: entre 1968 e 1973, ela cai, na Alemanha Ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e, no Japão, de 26,2 para 20,3%. Também o crescimento econômico se reduziu: *nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior*. Entre 1971 e 1973, dois *detonadores* [...] anunciaram que a ilusão do ‘capitalismo democrático’ chegava ao fim: *o colapso do ornamento financeiro mundial*, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo com os acordos de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro) e *o choque do petróleo*, com a alta dos preços determinada pela *Organização dos Países Exportadores de Petróleo/OPEP*”. (NETTO, 2010, p. 213 – grifos do autor).

Realiza-se então, uma interação entre elementos constitutivos da crise capitalista, que impossibilitaram a permanência do ciclo expansionista do capital, vigente desde o pós-guerra: além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classe ocorridas ao final dos anos 60 e início dos anos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afluíam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classe) tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e início dos anos 70. (ANTUNES, 2003a, p. 42).

O autor avalia, ainda, que as medidas adotadas pelo capital na década seguinte aos anos de 1970 foram um reflexo “punitivo” do capital, frente aos movimentos de luta ocorridos na década anterior.

O enorme salto tecnológico, que então se iniciava, constituiu-se numa primeira resposta do capital à confrontação aberta do mundo do trabalho, que afluía nas lutas sociais dotadas de maior radicalidade no interior do espaço fabril. E respondia, por outro lado, às necessidades da própria concorrência capitalista na fase monopólicia. (ANTUNES, 2003a, p. 44).

A perda na confiança e na estabilidade do mercado levou por terra a sustentação teórica do Estado de Bem-Estar Social como uma saída para as crises. Essa descrença propiciou a retomada de posições econômicas conservadoras e ascensão de governantes com aspirações neoconservadoras nos principais países capitalistas, buscando uma mudança para fortalecer o capital, em detrimento do enfraquecimento das políticas sociais.

Uma das mudanças mais expressivas encontra-se na reestruturação produtiva, tendo como consequência o aumento do desemprego, mediada por uma concepção que prioriza as demandas do mercado – esse é, segundo Vieira (2009), o “neocontratualismo”. O autor explica que essa tendência procura “[...] pôr em ordem a desigualdade social, confessando a definitiva impossibilidade da igualdade na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2009, p. 122). O neocontratualismo vem adensado, pela reorganização da burguesia em torno da retomada dos princípios liberais do século XX, sob uma nova roupagem, designada neoliberalismo.

O neoliberalismo, entendido como um conjunto de proposições de ideais econômicos e políticos conservadores, reaviva os princípios do liberalismo clássico, ao reafirmar a importância de uma sociedade com um mercado sólido e livre da vigilância e das intervenções do Estado. Sua retomada é marcada pela aceitação das proposições por parte de governantes (Estados), primeiramente os ditos países avançados, tendo os Estados Unidos da América e a Inglaterra como seus precursores Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1982). Na

América Latina, a aposta para o que se convencionou chamar de “neoliberalismo” foi o Chile com a ditadura de Augusto Pinochet, com as reformas econômicas implantadas em 1980.

A Inglaterra foi o país que incrementou os princípios neoliberais de forma mais “pura”: Contraíu a emissão monetária, elevou as taxas de juros, baixou os impostos sobre altos rendimentos, aboliu o controle sobre os fluxos financeiros, criou níveis de desemprego maciço, enfraqueceu as greves, aprovou legislações anti-sindicais, realizou cortes nos gastos sociais e instituiu um amplo programa de privatização. O governo norte-americano de Reagan, país que implantou um Welfare State desenvolvido, priorizou sua política neoliberal na competição militar com a União Soviética como estratégia para “quebrar” a economia soviética e reindustrializar a América, reduziu impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros, enfraqueceu a única greve dos trabalhadores em sua gestão e criou déficit público ao entrar na corrida armamentista. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 126-127).

As medidas adotadas com vistas ao crescimento econômico e um nível razoável de bem-estar nos países desenvolvidos, pela via do pleno emprego, quebraram o pacto estabelecido no *Welfare State*, colocando novamente a classe trabalhadora em uma situação de insegurança social.

Na Inglaterra, por exemplo, Antunes (2003a) mostra que os trabalhadores sempre tiveram uma organização política e partidária expressiva e combativa. A atuação dos trabalhadores sindicalizados – representados pela Central Sindical/TUC (*Trade Union Congress*), que deu origem, inclusive, ao Partido Trabalhista (*Labour Party*) – colocava forte pressão sobre o capital, deflagrava greves extensas e negociações favoráveis à classe trabalhadora.

No entanto, nos anos 1960-1970, o partido foi perdendo sua força e dando sinais de esgotamento ao apresentar um projeto “social-democrata” em detrimento de um projeto mais socialista.

Essa limitação e mesmo esgotamento teve sua expressão clara em 1979, quando o Partido Conservador consegue, através da ascensão de Thatcher, quebrar a trajetória anterior, marcada pela forte presença do trabalhismo inglês. Essa nova fase da história recente do Reino Unido alterou profundamente as condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas e valorativas, dando início a longa noite do sindicalismo britânico. Era o advento, na Inglaterra, da variante neoliberal, na sua forma mais ousada e virulenta, que manteve os conservadores no poder até maio de 1997. (ANTUNES, 2003a, p. 66).

Aliado a um processo de organização da economia inglesa, baseado na adoção de políticas restritivas e direitos sociais mínimos, o capital adotou novos processos de produção que propiciassem a lucratividade e o gasto mínimo.

A *nova agenda* contemplava, entre outros pontos:

- 1) A *privatização* de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista;
- 2) A redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal;
- 3) O desenvolvimento de uma legislação *fortemente desregulamentadora* das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais;
- 4) A aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base fabril dos *shop stewards* até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas. (ANTUNES, 2003a, p. 66-67 – grifos do autor).

As mudanças implementadas no processo de acumulação, ao qual foram inseridos novos elementos tecnológicos e, junto com estes, novos arranjos tais como a “flexibilização da produção”, a “gestão participativa” e “qualidade total”, envolvem cada vez mais o trabalhador nas “teias” do capital, afetando diretamente sua capacidade produtiva e o processo de espoliação da sua força de trabalho.

O modelo fordista, que vinha sendo adotado até o momento, é substituído por outras formas de produção mais flexibilizadas (Toyotismo), o que desestabiliza a vida do trabalhador, pela via da concorrência, pela disputa de índices de desempenho e produtividade.

Opondo-se ao contra-poder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2003a, p. 48).

Os modelos taylorista/fordista abriram espaço para o novo modelo de acumulação capitalista: o toyotismo⁷. Caracterizado pelo incremento robótico, esse modelo tem como particularidade unir o homem à máquina por meio do manuseio de várias máquinas ao mesmo tempo, exigindo conhecimento e agilidade do trabalhador no processo de produção e intensificando o processo de apropriação da mais-valia.

Se no apogeu do Taylorismo/Fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade e trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de esforço de trabalho, e que apesar disso tem maiores índices de produtividade (ANTUNES, 2003a, p. 53).

Diante dessa realidade, diminui-se o número de trabalhadores nas indústrias, aumentando o número de desempregados. A opção que se apresenta, de retornar ao mercado de trabalho, mostra-se segundo Antunes (2003b) no setor de serviços “[...] nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculado à economia informal entre tantas modalidades existentes” (ANTUNES, 2003b, p. 52).

Essa forma de precarização do trabalho é estendida aos trabalhadores, via alterações nas políticas que tratam do trabalho e emprego, e, principalmente na diminuição dos direitos conquistados pela classe trabalhadora ao longo dos anos.

No campo político, a relação entre capital e trabalhadores foi cada vez mais se desgastando, ao passo que os sindicatos foram perdendo espaço de atuação e tornado-se “inimigo” declarado do neoliberalismo.

Transitou-se de um sistema legal anterior, que regulamentava de maneira mínima, as relações de trabalho, para um forte sistema de regulamentação cujo significado essencial era, por um lado, desregulamentar as condições de trabalho e, por outro, coibir e restringir ao máximo a atividade sindical. Em outras palavras, de um sistema de pouca regulamentação que possibilitava a

⁷ Conforme Antunes (2003a), o modelo toyotista apresenta alguns pontos fundamentais que o diferenciam do modelo taylorista/fordista: “[...] produção muito vinculada à demanda individualizada [...], com multivariabilidade de funções [...], possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas [...], tem como princípio [...] o melhor aproveitamento possível do tempo de produção” (ANTUNES, 2003a, p. 54). Além disso, no toyotismo, “os estoques são mínimos” com uma “estrutura horizontalizada”, transferindo a terceiros grande parte de sua produção. A organização dos “Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)” é feita a partir de “grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa”, sendo que os “ganhos salariais estão intimamente vinculados ao aumento da produtividade” (ANTUNES, 2003a, p. 54-55) e o chamado *International Organization for Standardization – ISO* – (Organização Internacional para Padronização), que estabelece um “determinado modelo de gestão”, visando qualificar/melhorar processos internos e qualificação dos trabalhadores, monitorar ambiente de trabalho, nível de satisfação dos clientes, etc.

ampla atividade sindical, para uma sistemática de ampla regulamentação, restritiva para os sindicatos e desregulamentadora no que diz respeito às condições do mercado de trabalho. (ANTUNES, 2003a, p. 68).

Compreende-se, assim, que o sistema capitalista lançou mão de medidas astuciosas e coercitivas para explorar cada vez mais o trabalhador, buscando amenizar os patamares de crise e perda de sua lucratividade. Em contrapartida, a classe trabalhadora viu aumentar sua pobreza e suas carências, com altos níveis de desemprego, alta na inflação, e redução do salário mínimo. Essa situação tem cada vez mais levado os trabalhadores a recorrerem às políticas sociais do Estado na perspectiva de sua manutenção.

Os anos de 1990 foram marcados por uma atuação do Estado realizando ações pontuais e fragmentadas, a exemplo da distribuição de cestas de alimentos, mutirões de ajuda e o voluntariado a grupos focalizados.

Essa forma de tratar a “questão social”, a partir dos anos de 1990, levou a uma maior concentração de riqueza nas mãos dos capitalistas e empobrecimento generalizado dos trabalhadores. A perda de direitos sociais duramente conquistados desmotivou a organização classista, principalmente com a criminalização dos movimentos sociais de luta dos trabalhadores.

Nessa linha de argumentação, a organização do Estado burguês capitalista e, o processo de instituição das políticas sociais, são marcados frequentemente pela contradição e pela luta de classes, que dão, em maior ou menor grau, a condição de avanço ou retrocesso na ampliação dos direitos, principalmente os direitos voltados à classe trabalhadora.

No Brasil, essa correlação de forças não se julga diferente. Ela é determinante para que a sociedade se organize e o Estado, por sua vez, organize suas políticas sociais.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Ao tratar a instituição das políticas sociais nos países que iniciaram as grandes revoluções capitalistas, percebe-se uma forte pressão e organização social a partir das duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado⁸. Esse processo, caracterizado anteriormente, é essencial para compreender a formação dos sistemas de produção de cada

⁸ De acordo com Marx e Engels “[...] a nossa época, a época da burguesia, distingue-se, contudo, por ter simplificado as oposições de classe. A sociedade toda cinde-se, cada vez mais em dois grandes inimigos, em duas grandes classes que diretamente (sic) se enfrentam: burguesia e proletariado”. (Marx e Engels). Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm>>. Acesso em 12 nov. 2015.

país, que em maior ou menor grau, desenvolveram, a partir do enfrentamento político, suas estratégias de proteção social.

Entretanto, uma grande parte dos países ficou à mercê dessas transformações e revoluções, servindo apenas como fornecedores de matéria-prima e como fonte de escoamento de produtos, como é o caso da América Latina.

A América Latina, fruto da colonização europeia, não acompanhou o mesmo período de transformação industrial do capitalismo aos moldes adotados pelas suas antigas metrópoles.

Mazzeo (1997) faz uma caracterização sobre a formação da sociedade burguesa brasileira, levantando importantes questões que caracterizam tanto a formação do Estado quanto das políticas sociais. Para isso, resgata o processo de transformação da então metrópole Portugal, apresentando elementos que caracterizam desde o rompimento com o modo de produção feudal, até a formação da burguesia portuguesa.

No reino português, a crise do feudalismo lançará as bases de profundas transformações nas relações de produção, que desencadearão a Revolução de 1383, motor da expansão marítimo comercial lusitana e que tem como pilar as conquistas que as classes plebeias realizaram ao longo do século XII e XIII (MAZZEO, 1997, p. 40).

A expansão marítima e o sistema colonial adotado por Portugal foram caracterizados pelo autor como uma primeira forma de rompimento com o feudalismo, a qual abriu espaço para que o mercantilismo pudesse se desenvolver.

O declínio do sistema feudal foi aguçado pelas novas relações de trabalho, que foram permitindo, aos poucos, a aparição de criados livres em atividades mercantis e a formação de vilarejos livres do olhar dos grandes senhores. Outro fator importante apresentado por Mazzeo (1997) é a repressão do rei em relação aos senhores feudais, na medida em que retirava poderes e autonomia destes, colocando os comerciantes em situação de ampliação de influências junto às comunidades que surgiam.

O novo governo, implantado em 1383, desde logo atua no sentido de criar uma estrutura administrativa centralizada, priorizando as atividades burguesas em detrimento das feudais. [...] Entre os séculos XIV e XV, o Estado português ergue um arcabouço administrativo complexo, objetivando apoiar as atividades tanto do governo, propriamente dito, como as econômico-comerciais da burguesia mercantil, que não mais se limitará às pressões urbanas ou dos concelhos municipais. Agora a burguesia mercantil participa ativamente das decisões governamentais, pois está incrustada no aparelho do Estado, um órgão burocrático-administrativo que expressa a

própria situação da passagem do feudalismo para o capitalismo. (MAZZEO, 1997, p. 43-44).

A formação da sociedade burguesa portuguesa foi adensada pela conquista além-mar, que trouxe a possibilidade de exploração de novas terras e produtos. Mazzeo (1997), em contraproposta, traz uma configuração importante sobre a colonização americana, ao afirmar que:

O expansionismo português, que é parte de um processo amplo de acumulação capitalista, surge justamente no momento em que se colocam as necessidades das manufaturas e dos Estados protecionistas das atividades burguesas. Essa expansão do mercado mundial forjava uma nova fase do desenvolvimento histórico, na medida em que a mercadoria passa a ser o elemento determinante das relações econômicas europeias. Assim, Portugal se integra ao grande processo de acumulação capitalista, onde já estão postas as condições do amplo desenvolvimento das forças produtivas que desembocarão na Revolução Industrial, na qual as colônias americanas terão um papel fundamental. (MAZZEO, 1997, p. 55).

A importância das colônias (principalmente as latino-americanas e africanas) para a configuração do sistema capitalista é apresentada na sua capacidade de gerar produção em larga escala de matéria-prima, e, assim, alimentar o mercado produtor de bens industrializados europeus.

A colonização e a produção em grande escala de mercadorias determinarão o surgimento do sistema colonial que, então, deve ser entendido a partir de sua articulação estrutural com o modo de produção capitalista, que surge concretizando-se nas formações sociais particulares americanas, as colônias. (MAZZEO, 1997, p. 61).

Mazzeo (1997) explica que, mesmo consideradas atrasadas (do ponto de vista da industrialização), as colônias latino-americanas, e aqui em especial retratando o Brasil, estavam inseridas diretamente no processo de formação da sociedade capitalista, ou seja, “[...] para que houvesse o desenvolvimento do capitalismo europeu, as colônias foram elementos basilares na concentração capitalista, que será, posteriormente, invertida no que se denominou Revolução Industrial” (MAZZEO, 1997, p. 83).

Assim, compreende-se que, na formação do Estado brasileiro, os traços com o modo de produção capitalista estão diretamente relacionados.

Essa tendência conservadora – que em muitos momentos configura-se como verdadeiramente reacionária – da burguesia agrário-mercantil brasileira liga-

se de maneira intrínseca à própria estrutura da forma de produção: rudimentar autocrática e, de certa forma, estagnizante. Historicamente débil e, em última instância subsumida aos desígnios do monopólio metropolitano, a burguesia brasileira esteve direcionada às composições e acordos com os burgueses reinóis, colocando, assim, as fronteiras da convivência pacífica nos limites da garantia da produção escravista e do tráfico de negros – o suprimento fundamental de mão-de-obra para as lavouras monocultoras (MAZZEO, 1997, p. 91).

O que o autor busca retratar é que a formação da burguesia brasileira se deu de uma maneira diferente, ou seja, ao passo que na maioria dos países europeus a formação da burguesia buscava romper com a estrutura de privilégios da nobreza, no Brasil mantinha-se sua estrutura monárquica, com uma burguesia que buscava, incessantemente, os mesmos privilégios de nobreza. Aqui, a burguesia brasileira estava

[...] determinada muito mais pela crise do sistema colonial mundial e por suas consequências imediatas, do que por uma proposta de mudança econômico-social que visasse um desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção nos moldes plenamente burgueses. A condução da política do “Partido Brasileiro”, capitaneado pelos donos de terras e escravos, não terá assim, em seu conteúdo, nenhuma perspectiva de ruptura real com a estrutura colonial da economia brasileira. (MAZZEO, 1997, p. 92).

Essa forma de condução da sociedade era demonstrada pela coerção e pela força, num sistema que não previa direitos e, menos ainda, a igualdade. A justiça era determinada pelo “poder pessoal” dos “grandes senhores”, que assumiam as funções públicas, tendo em vista o alcance limitado da justiça real.

A perspectiva de uma mudança nesse cenário com a Independência do Brasil, em 1822, não logrou significativas alterações: a independência foi conquistada mediante pagamento e o regime monárquico se manteve em uma nação recém liberta do jugo colonial.

Desde sua formação, o Estado brasileiro trará em seu âmago dois aspectos que comporão sua estrutura: de um lado, elementos ideológicos comuns à formações sociais que vivenciaram situações tardias de desenvolvimento capitalista (onde se insere Portugal); de outro, aspectos específicos inerentes à situação de particularidade escravista e latifundiária. [...] Além disso, como parte integrante de um Império cuja metrópole é decadente e tardia, com relação ao desenvolvimento do capitalismo na Europa, tendo uma estrutura econômica e social estagnizante e subsumida a interesses ingleses, a formação social brasileira não ficará imune a essas influências que entendemos fundamentais na conformação de sua superestrutura. (MAZZEO, 1997, p. 94).

Carvalho (2004), por sua vez, referindo-se à constituição do Estado brasileiro, afirma que o trato das políticas e da organização do direito ocorreu sob a égide das concepções classistas no poder. A formação do Estado brasileiro e a sua consequente organização política, econômica e social são marcadas por várias lacunas que afloraram um cenário de desigualdade e barbárie, a começar pelo processo de colonização que dizimou os povos indígenas⁹ que habitavam as terras brasileiras, passando por um processo agrícola baseado na produção de açúcar, que criou uma cisão entre os donos dos engenhos e os demais habitantes da colônia, até a utilização de mão de obra escrava de homens e mulheres africanos forçados a trabalhar, inicialmente, nas plantações de cana-de-açúcar (CARVALHO, 2004), havendo também, posteriormente, o incremento de outras atividades produtivas, tais como a mineração e a criação de gado.

No campo dos direitos civis, o Brasil foi um exímio retardatário em contemplar aspectos da liberdade individual ao adotar uma sociedade calçada pelo regime escravo. Diferente dos países europeus e norte-americanos, que mantiveram uma posição liberal e adeptos aos conceitos iluministas, o Brasil só foi abolir a escravidão em 1888 e sob forte pressão da Inglaterra e de movimentos sociais nacionais internos, o que não propiciou uma mudança de vida positiva para a grande massa de ex-escravos.

A crise mundial que se delineava, com as revoluções burguesas, punha no horizonte a ameaça às relações escravistas e ao próprio tráfico, o que leva a burguesia a buscar a conciliação com as propostas metropolitanas. Vemos, assim, que tanto Portugal como no Brasil, as ideias reformistas surgem como determinação de um processo de modernização refreadora de mudanças fundamentais na estrutura social e produtiva. Portugueses e luso-brasileiros veem-se das “novas” teorias adequadoras da ilustração à “reação conservadora”, que já se delineava na Europa, indicando a transformação do liberalismo revolucionário em liberalismo conservador e renunciando a decomposição do pensamento revolucionário burguês. (MAZZEO, 1997, p. 102-103).

Esse abandono da burguesia aos moldes clássicos de rompimento com o feudalismo caracteriza a sociedade brasileira. Ao invés de promover uma estruturação e desenvolvimento industrial, a burguesia brasileira reforçou o sistema produtivo baseado no campo, o que desencadeou uma distribuição da propriedade na mão de poucos senhores, os conhecidos coronéis brasileiros.

⁹ Segundo Wagner Pereira de Oliveira, “[...] desde o início da colonização do Brasil os índios sofreram uma redução de 99,6% da população geral do país. Em 1500, o número de índios nas terras brasileiras podia chegar há 10 milhões, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e hoje só restam 896,9 mil índios, segundo o IBGE”. Disponível em: <<http://www.pressenza.com/pt-pt/2012/10/genocidio-indigena-brasileiro/>>. Acesso em 28 out. 2014.

Segundo Saes (1998), o coronealismo surge “[...] não como um fenômeno político indiferente às grandes transformações do Estado, e, sim, como um conjunto de práticas possíveis num tipo determinado de Estado, e funcionais tão somente a esse tipo de Estado: o Estado burguês ou capitalista” (SAES, 1998, p. 75).

Vale ressaltar que o Estado burguês se faz presente na medida em que “[...] desorganiza a classe trabalhadora e organiza a classe dominante” (SAES, 1998, p. 75). Dessa forma, para que a burguesia pudesse se instituir também no meio rural, foi necessário destruir as condições pré-capitalistas existentes. O coronealismo foi uma forma de organização do Estado burguês, na medida em que existiu “a presença de produção pré-capitalista no campo”, ou seja, relações entre proprietários de terra e trabalhadores, bem como uma “dependência pessoal” ou relações de dominação e dependência que desencadeiam uma “[...] obrigação subjetiva de lealdade para com o senhor da terra” (SAES, 1998, p. 85).

No território dos coronéis, ou seja, no território dos grandes proprietários de terra, a ação do Estado se tornava, em muitos casos, nula. Quando da aproximação com o Estado, por sua força e influência, eles dominavam a cena política e barganhavam cargos para seus aliados. Essa característica mostra o poder da burguesia colonial em relação aos trabalhadores, por meio do uso de “instrumentos de manobra política para impor sua dominação social” (SAES, 1998, p. 88).

Está delineado assim, a primeira dimensão do coronealismo: o grande proprietário de terras se converte em coronel quando, escudado em relação de dominação e dependência pessoal, ele passa a manipular eleitoralmente o trabalhador do campo; e, ao fazê-lo, participa da função do Estado burguês consistente em desorganizar as classes trabalhadoras. A partir dessa delimitação, o conceito de coronelismo já adquire uma primeira utilidade na análise concreta: *a de indicar o papel político de relações de produção pré-capitalistas na conservação do Estado burguês*. (SAES, 1998, p. 91 – grifos do autor).

Uma alternativa de mudança do padrão coronelista foi dada na formação do operariado brasileiro nas grandes cidades a partir de 1917. A migração dos trabalhadores para os grandes centros para trabalhar nas indústrias e, principalmente, o incremento de mão de obra imigrante europeia diversificaram o espaço das cidades e a convivência, surgindo associações e organizações de trabalhadores. A partir dessas organizações, os trabalhadores reivindicaram a melhoria nas condições de vida e trabalho, o que até então estava fora da pauta de discussão dos governantes, diversificando o debate em torno da função do Estado.

A insatisfação com a proposta governista que vinha sendo implantada na Primeira República tomou corpo a partir de 1917, demonstrando que as ações políticas implementadas pelo governo precisavam de reformas. A instalação do comunismo na União Soviética, também em 1917, a crise mundial e a queda da bolsa de Nova York em 1929 deixaram fortes sequelas para o governo brasileiro, tanto por apresentar uma via alternativa ao sistema capitalista e “arrepisar” os oligarcas com as propostas de estatização das propriedades, como pela opção do governo em defender a elite agrícola subsidiando e comprando seus produtos, ao passo que deixava a população empobrecer cada vez mais. Esses e outros motivos foram saturando a sociedade e rompendo em revoltas, tanto de militares quanto de trabalhadores, insatisfação esta que enfraqueceu o governo oligarca e deu margem para que a oposição se firmasse.

No campo da cultura, artistas organizavam exposições e escandalizavam a elite ao mostrar um Brasil ligado às origens nacionais, afastando-se dos modelos importados da Europa. A expressão mais forte dessa tendência foi a Semana de Arte Moderna, em 1922, em que os artistas mostraram um Brasil realista. A educação recebia críticas e propostas de um ensino “mais técnico e menos acadêmico”, com vistas a estender o ensino primário a toda população. Na saúde, os médicos sanitaristas exigiam do governo uma reestruturação sanitária como proposta para promover um país moderno.

Entre revoltas militares e populares, inaugurou-se em 1930 um modelo político de apoio da população nas decisões do governo central, conhecido por “populismo”. O modelo impresso pelo então presidente Getúlio Vargas buscava modernizar econômica e socialmente o país, sob a pena de repreender os opositores. Apoiado por generais aliados, Vargas deu um golpe em 1937 pondo “fim ao regime constitucional”, instalando uma ditadura e iniciando o que ficaria conhecido como “Estado Novo” (CARVALHO, 2004, p. 106).

O maior feito do período foi a criação de um parque siderúrgico nacional, localizado em Volta Redonda/RJ, que teve sua construção financiada pelos Estados Unidos da América, em troca da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Do ponto de vista dos avanços sociais, lograram êxito as legislações trabalhistas. No entanto, tais legislações não contavam com a participação política dos trabalhadores, o que dava a impressão de uma unilateralidade, uma conquista sem aspectos democráticos, ou seja, uma dádiva de um governo populista.

No período que segue a entrada de Juscelino Kubitschek até a queda de João Goulart do poder, em 1964¹⁰, a indústria automobilística e de bens duráveis se concretizou, consolidando a criação de um operariado urbano industrial, abrindo o debate para que uma conjuntura de oposição se firmasse frente aos excessos da burguesia brasileira. Esse fato, aliado ao fantasma da adesão do país ao regime comunista, fez a burguesia reagir e somar forças com os militares, forjando o golpe de 1964 e instalando uma ditadura no país.

O período ditatorial foi marcado por uma forte atividade repressiva aos contrários ao regime, dando um duro golpe aos direitos civis e políticos. Por meio de “atos institucionais”, e sob a alegação de combater a ameaça do comunismo, várias lideranças tiveram seus direitos políticos caçados e entidades combativas tiveram suas portas fechadas via repressão, principalmente com a adoção do Ato Institucional número 5 (AI 5), o mais repressor e transgressor de direitos.

Proibidas as manifestações contrárias ao regime, grupos oposicionistas eram formados e agiam na clandestinidade, com “táticas de guerrilha urbana e rural”. Mortes, assassinatos, torturas passaram a fazer parte do cenário de enfrentamento entre militares, guerrilheiros e simpatizantes do movimento contrários à ditadura.

O período militar ao mesmo tempo que cerceou direitos civis e políticos logrou, contraditoriamente, levar adiante a “ampliação” dos direitos sociais conquistados (CARVALHO, 2014). O primeiro passo nessa direção foi a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), em 1966, o qual unificou todo o sistema de aposentadorias e pensões, incluindo em 1967 os trabalhadores rurais no sistema previdenciário. Já em 1972 foram incorporados à previdência os empregados domésticos e, em 1973, os trabalhadores autônomos.

Com o a incorporação de mais pessoas ao sistema de contribuição, e devido ao déficit de moradias causadas pela migração da população da área urbana para a área rural, o governo passou a investir em financiamento de moradias populares via Banco Nacional de Habitação (BNH).

Essas medidas voltadas ao atendimento da população trabalhadora culminaram na criação, em 1974, do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Frente a uma desvalorização crescente do salário mínimo e a um empobrecimento da classe trabalhadora, o período a partir de 1975 foi marcado pela retomada de movimentos de

¹⁰ Frente às ações que o governo realizava, principalmente por seus discursos radicais e a tomada de partido em favor dos sindicatos e dos trabalhadores, os militares organizaram a tomada de poder, depondo o presidente Goulart no dia 01 de abril de 1964.

luta dos trabalhadores, tanto da área urbana quanto da área rural, o que criou condições para a condução de uma abertura democrática.

Com a revogação do AI-5, em 1979, houve significativas mudanças no que diz respeito aos direitos civis e políticos. A introdução de um novo partido de sustentação da classe trabalhadora, o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, deu força para que os movimentos sindicais e de luta reivindicatórios ressurgissem, culminando na eleição indireta do novo presidente civil em 1985.

O retorno ao regime democrático foi marcado por meio da instituição da Assembleia Nacional Constituinte, que culminou na promulgação da Nova Constituição Federal de 1988. A Constituição estendeu o direito de voto a todos os cidadãos maiores de 18 anos, tornando-se apenas facultativo aos analfabetos e jovens entre 16 e 18 anos. No que diz respeito aos direitos de cidadania, a legislação inovou ao tratar dos direitos civis no seu Artigo 5º e nos direitos sociais no Artigo 6º. A Constituição avançou em muitos aspectos, mas deixou lacunas que foram sanadas ou descartadas apenas nos anos 1990.

Conforme expressa Couto (2008):

As décadas de 1980 e 1990 foram paradigmáticas e paradoxais no encaminhamento de uma nova configuração para o cenário político, econômico e social brasileiro. De um lado desenvolveu-se um processo singular de reformas, no que se refere à ampliação do processo de democracia [...] por outro lado, efetivou-se um processo de grande recessão e contradições no campo econômico, onde ocorreram várias tentativas de minimizar os processos inflacionários e buscar a retomada do crescimento, tendo como eixo os princípios da macroeconomia expressa na centralidade da matriz econômica em detrimento da social. (COUTO, 2008, p. 139).

Isso teve grandes consequências para a efetivação dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, ao passo que o Consenso indicava a “[...] desestruturação dos sistemas de proteção social vinculados às estruturas estatais e a orientação era para que os mesmos passassem a ser gestados pela iniciativa privada” (COUTO, 2008, p. 145).

Essas proposições foram levadas a sério pelos governos que ascenderam ao poder na década de 1990. No seu curto mandato, Fernando Collor de Mello (1990-1992) implementou alterações na política nacional, aderindo à ideologia neoliberal de enxugamento do Estado e privatização de empresas estatais. Seu envolvimento com escândalos de desvio de recursos públicos foi o estopim para que a população fosse às ruas pedindo sua renúncia. Foi deposto, por um processo de “impedimento”, deixando seu mandato para ser finalizado pelo seu vice, Itamar Franco, que deu sequência ao plano de reestruturação da máquina estatal. O governo

de Itamar projetou sua atenção na esfera econômica, adotando em 1994 o Plano Real, feito esse que elegeu o então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC) à presidência da república em 1995.

No governo de FHC, a atenção estava voltada à “necessidade de reformar o Estado”, dando prioridade ao “paradigma teórico neoliberal” (COUTO, 2008, p. 148).

Uma das características desse período é a retomada da matriz da solidariedade, como sinônimo de voluntarismo e de passagem da responsabilidade dos programas sociais para a órbita da iniciativa privada, buscando afastar o Estado de sua responsabilidade central, conforme a Constituição de 1988, na garantia desses direitos. (COUTO, 2008, p. 150).

O principal legado no mandato de FHC (1995-2002) foi utilizar a retórica de que o Estado precisava ser modernizado e, dessa forma, equilibrar suas contas públicas, sendo necessário diminuir gastos e melhorar a eficiência da máquina. Para isso, adotou-se a privatização das empresas estatais e a redução de gastos com políticas sociais, projetando assim o país para o capital internacional. A adoção do ideário neoliberal foi certa para a precarização dos serviços públicos, ofertados apenas para os segmentos mais necessitados, de acordo com critérios de seletividade.

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização. Sendo essa última estabelecida não como partilhamento de poder entre as esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para entes da federação ou para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas, componente fundamental da “reforma” e das orientações dos organismos internacionais para a proteção social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 156).

A partir de 2003, o país elegeu um governo de oposição, sendo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) o representante governamental do novo período proclamado por diversos autores como neodesenvolvimentismo. Segundo Gonçalves, tal designação é utilizada para “[...] diferenciar o governo Lula da experiência neoliberal e do desempenho (mediocre) do governo FHC” (2012, p. 638).

[...] a experiência de desenvolvimento econômico durante o governo Lula expressa um projeto que se pode denominar “desenvolvimentismo às avessas”; ou seja, é ausência de transformações estruturais que caracterizam o projeto desenvolvimentista. (GONÇALVES, 2012, p. 638).

Dessa forma, o neodesenvolvimentismo é creditado como uma “versão do liberalismo enraizado”¹¹ (GONÇALVES, 2012, p. 639), voltado a atender às necessidades da economia, mesmo que demonstre ser contrário às determinações impostas pelo Consenso de Washington (superávit primário, juros altos e câmbio flutuante).

Para Sampaio Junior (2012):

A modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, a ligeira melhoria da distribuição pessoal da renda, o boom de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial dão um lastro mínimo da realidade à fantasiosa falácia de que, finalmente, o Brasil estaria vivendo um ciclo de desenvolvimento. O chamado neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica desse novo tempo (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Pode-se compreender que essa onda neodesenvolvimentista instalada no governo Lula não rompeu com os lastros do capital, menos ainda demonstrou um rompimento com a elite burguesa brasileira. Mesmo buscando estratégias para reduzir as desigualdades, a estrutura manteve-se intacta, sem de fato redistribuir a riqueza socialmente produzida.

[...] toda reflexão neodesenvolvimentista enquadra-se perfeitamente na pauta neoliberal. Na prática, a terceira via torna-se uma espécie de versão ultra light da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro. O diferencial do desenvolvimentismo se resume ao esforço de atenuar os efeitos mais deletérios da ordem global sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 680).

O Estado brasileiro tem vivenciado uma reformulação no gerenciamento das suas ações, que amplia os equipamentos de atendimento ao público e investimento em políticas sociais. No entanto, são considerados insuficientes os recursos para as políticas sociais, frente

¹¹ Por liberalismo enraizado o autor entende: “[...] compromisso entre, de um lado, o livre comércio de produtos, a livre circulação de capitais no sistema econômico internacional e a promoção de uma ordem internacional assentada no multilateralismo; e, de outro, a intervenção do Estado nas suas funções alocativa, distributiva, reguladora e, principalmente, estabilizadora” (GONÇALVES, 2012, p. 640).

ao investimento que o Estado tem propiciado aos setores privados e ao grande empresariado. Conforme mostra Boschetti (2013)

[...] no orçamento geral da União de 2011, foram utilizados 45% dos recursos do orçamento somente para pagamento dos juros da dívida (R\$708 bilhões de reais ou U\$406 bilhões de dólares). Por outro lado, foram destinados apenas 4,07% para a saúde, 2,99% para a educação, 2,85% para a assistência social, 2,29% para políticas de trabalho, 0,12% para a reforma agrária e 0,41% para a segurança pública. (BOSCHETTI, 2013, p. 361).

Essa é uma tendência mundial apresentada pelo capitalismo como parte de seu processo de reestruturação.

A reflexão apresentada acima busca conectar a trajetória de consolidação do Estado brasileiro e a organização de um sistema de proteção, quando da contradição expressa entre trabalhadores e empresários, na organização das políticas sociais.

Como instrumento para confirmar a soberania frente à condução do Estado, a burguesia utiliza-se da educação como uma ferramenta que tem como propósito de educar conforme suas demandas.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

3.1 O HOMEM, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO SEU PROCESSO EVOLUTIVO

O homem busca respostas às suas carências e as responde por meio do trabalho. É pelo trabalho – principal categoria que identifica os seres humanos – que o homem transforma a si e o que está a sua volta.

Entende-se o trabalho como algo essencial ao ser humano, transformador de bens naturais em bens úteis a sua sobrevivência. Todo ato/ação não ocorre de forma isolada e inovadora. O trabalho é fruto de um processo histórico de conhecimentos adquiridos por meio de experimentação, avaliação, validação e aperfeiçoamento. Isso não significa uma relação histórica linear, pois comporta em si mesmo avanços e retrocessos.

O desenvolvimento do ser social não dá origem a uma crescente fragmentação do gênero, mas sim a um gênero cada vez mais socialmente articulado e, por isso, portador de uma unidade social cada vez mais rica e articulada. Por esse processo, o ser social se expressa, enquanto gênero, de forma cada vez mais complexa, rica e mediada – humana enfim. (LESSA, 1997, p. 71).

A necessidade social de mudanças e a condição biológica do homem proporcionaram-lhe a capacidade teleológica, ou seja, de “[...] projetar respostas às suas carências, e idealizar resultados em sua consciência antes mesmo de colocar sua ação em prática” (LESSA, 1997, p. 24). Segundo Lukács,

[...] conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que estas tem um fim, estão voltadas para um objetivo, mas também que a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente. (LUKÁCS, 2011, p. 9).

Lukács, ao referir-se ao gênero humano, utiliza-se da categoria “ser social”, afirmando que esse “ser”, no processo de seu desenvolvimento e, diferenciando-se dos demais animais, tem no trabalho um elemento concreto que o distinguirá cada vez mais dos outros seres vivos.

O autor sugere que só é lícito falar do ser social “[...] quando se compreende que sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo, se

baseiam no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas¹²” (LUKÁCS, 2011, p. 10).

Esse processo garantiu que o homem avançasse em suas conquistas, criasse ferramentas e condições materiais para evoluir como espécie e grupo, adquirindo capacidades de produção de bens úteis e permutando seus produtos com os demais indivíduos sociais de acordo com suas necessidades.

Saviani (2013), analisando as sociedades mais complexas e desenvolvidas, chama a atenção para o conceito de transformação como “ato de mudar de forma”. Esta não deve estar dissociada das mudanças ocasionadas na realidade dos indivíduos, o que significa que as transformações históricas não ocorrem sem uma mudança na base, na estrutura da sociedade – mudança essa verificada, por exemplo, na passagem da sociedade escravista para a feudal e desta para a capitalista.

Essas três formas de sociedade correspondem aos diferentes modos de produção da humanidade, de onde deriva a formação dos grupos, a estrutura dos territórios/estados e a consequente forma de organização da vida por meio do trabalho. A relação social que resulta desses elementos é o que Saviani compreende por “essência humana”.

A essência humana não é, então, dada aos homens; não é uma dádiva ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo dos tempos: é um processo histórico. (SAVIANI, 2013, p. 104).

Corroborando com a análise acima, Tonet (2012) afirma que o ser social é considerado “radicalmente histórico e social”, ao passo que interage com a natureza e com a comunidade social, criando e aperfeiçoando seu trabalho ao longo do tempo.

[...] para Marx, o trabalho é a categoria ontológico-primária do ser social. Mas, também é certo que, para ele, o ser social não se reduz ao trabalho. O processo social é, segundo ele, um contínuo afastamento das barreiras naturais, ou seja, um processo através do qual o ser social se torna cada vez mais social. (TONET, 2012, p. 20).

Nesse rico processo, formado pela experimentação diária de suas relações com a natureza em prol da sobrevivência, e no repasse das informações acumuladas pelas antigas

¹² Por posições teleológicas compreende-se os momentos de ideação que precedem todo o ato de trabalho.

gerações, verificou-se a formação da humanidade do homem. A humanização do homem, por meio de sua construção histórica advinda do trabalho, tem na educação um componente essencial.

[...] a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2012, p. 69).

É nesse contexto que a educação vai adquirindo contorno e modificações, conforme as necessidades impostas pela formação e o aperfeiçoamento dos processos de trabalho e, principalmente, das relações sociais que se moldam a partir desse movimento. Dessa forma, se faz necessário conhecer os contornos que as sociedades, em especial a civilização ocidental, foram construindo para garantir a sobrevivência da espécie e repassar o conhecimento por meio da educação.

Nos primórdios da história da humanidade, a educação era uma atividade desenvolvida sob a responsabilidade de todos os seus componentes. Inexistia a presença duma instituição específica como a escola para cuidar das tarefas relativas à formação da personalidade, tal como nas comunidades que foram se constituindo ao longo das sociedades de classe. (SANTOS NETO, 2014, p. 13).

A constituição do ser humano é baseada na relação do homem com a natureza. Essa relação é construída pelo saber e o conhecimento, adquiridos e transmitidos pelos povos ao longo da sua existência, de que deriva a educação humana e conseqüentemente seu aporte cultural.

Cambi (1999), referindo-se à história da educação e da pedagogia, desenvolve o processo de absorção do conhecimento da humanidade, baseado na historiografia, definindo a educação dos povos nas mais distintas fases.

Ao falar da Idade Antiga, o autor traz à tona a organização do Ocidente e suas estruturas e, principalmente, o surgimento da pedagogia, baseada na “[...] formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização da individualidade” (CAMBI, 1999, p. 38).

[...] a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem (da infância, da adolescência), um rico mostruário de modelos socioeducativos, que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana, características que se sobrepõe, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental. (CAMBI, 1999, p. 37).

Não se pode negar que a organização da sociedade, a partir dos meios de produção existentes, define os processos de humanização do homem e, conseqüentemente, influencia a maneira de repassar o conhecimento das demais gerações.

A sociedade da Idade Antiga estava diretamente ligada ao modo de produção escravista, o que distinguia os homens em duas bases: os senhores e os escravos. Aos senhores era concedida a educação e o repasse do conhecimento, bem como os valores culturais. Aos escravos estava condicionada a vida para o trabalho. Essa separação entre o ócio e o trabalho permaneceu e embasou toda a discussão da organização da sociedade escravista e também feudal.

A organização social na Idade Média foi tomada pelos senhores feudais e seus vassallos, mas não alterou a distinção entre os que se apossavam dos conhecimentos, e conseqüentemente do usufruto da terra, e aqueles que eram serviçais para o trabalho.

Cambi (1999) analisa a Idade Média a partir da revolução cristã, que transformou os princípios educativos. Conforme o autor, a educação

[...] organiza-se agora em sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa do Cristo, sofredora mas profética, depositária de uma mensagem caracterizada pela caridade e pela esperança; os processos educativos realizam-se sobretudo dentro das instituições religiosas (mosteiros, catedrais, etc.) e são permeados de espírito cristão; toda a cultura escolar organiza-se em torno da religião e de seus textos; mas, assim fazendo, toda a vida social se pedagogiza e opera segundo um único programa educativo, concentrado em torno da mensagem religiosa cristã. (CAMBI, 1999, p. 38).

Saviani (2013), a propósito das formas de sociedade anteriores à burguesia, afirma:

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e modo de produção. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do modo de produção. Com efeito, foi o modo como se organizava o processo de produção, portanto a forma como os homens produziam os seus meios de vida, que permitiu a organização da escola como espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja, nas sociedades de classe a relação entre trabalho e

educação tende a manifestar-se na forma entre escola e produção. (SAVIANI, 2013, p. 107).

É na Idade Moderna que se tornam complexos os processos sociais, o que possibilita que os intelectuais possam expressar suas ideias, de forma a configurar o que ficou conhecido como Iluminismo.

[...] a Modernidade é uma época histórica com características orgânicas e complexas que investem [...] a reorganização do poder e dos saberes, fazendo-os assumir conotações novas e específicas. Foi definida como a Idade das Revoluções, como o tempo da emancipação, como a base histórica que depura e legitima as diferenças: foi sem dúvida, um arco plurissecular que colocou no centro o problema da liberdade e o seu acidentado caminho, também o pluralismo de formas de vida, de modelos sociais, de classes, de ideologias, etc.. (CAMBI, 1999, p. 39).

A modernidade desenvolveu a ideia de um Estado de classe, principalmente em decorrência da ação da nascente burguesia, que buscava ascensão e poder. Essa nova característica fez refletir os métodos de instrução e ensino que se apresentavam e passaram a ser adotados.

O debate dos iluministas sobre a extensão da instrução para toda a população relaciona-se à preparação da população às mudanças que estavam para ocorrer, sendo necessário congregarem esforços para a libertação do regime feudal que ainda vigorava.

Do ponto de vista econômico e também social, o mercantilismo foi o período que marcou a fase de transição da sociedade feudal a uma nova forma de pensar a sociedade, preparando-a para a ordem capitalista. As conquistas além-mar, a colonização de novas terras, o comércio com o oriente foram estratégias que completavam o rompimento com o feudalismo.

[...] na perspectiva ontológica posta pelo materialismo dialético, se o modo de produção está determinado pelo conhecimento acumulado que o trabalho põe e repõe, num processo que em si contém ontológica e teleologicamente um constante transformar a quantidade em qualidade, a partir de saltos de ruptura e continuidade dialética, o modo de produção promove um tipo de desenvolvimento cujas representações aparecem vinculadas ao processo de trabalho. Cada modo de produção representa e expressa um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, acumuladas no decorrer do processo mesmo de entificação, isto é, seu processo de auto-reposição, pressupõe um constante conflito consigo mesmo, onde as formas antigas são concomitantemente negadoras e afirmadoras, sempre como potencialidades para a inovação. (MAZZEO, 1997, p. 32).

A relação mercantilista, inseridas no modo de produção feudal, foi determinante para romper com a estagnação que o sistema até então perpetuava.

As crises do sistema feudal, apontadas por Mazzeo (1997) como sendo “[...] internas e externas, advindas desde a inoperância de sua produção até a ganância dos senhores feudais” (p.26), juntamente com a convivência mercantil, transformaram e desenvolveram o comércio marítimo além-mar a partir do século XII.

No bojo dessa crise, e da ruína da pequena nobreza, temos também a busca por novas terras, por parte dos senhores empobrecidos, para que pudessem ter de volta seus feudos e herdades, vazios de servos, que fugiam para as cidades, abandonando as terras senhoriais, perdidas agora para arrendatários agiotas. (MAZZEO, 1997, p. 37).

Essa transição marcada pelo mercantilismo trouxe transformações para a economia, para a política e para a sociedade como um todo, principalmente na organização de novos territórios e colônias conquistadas com as navegações. Não se pode ignorar que a educação também sofreu os reflexos dessas novas transformações.

O momento histórico vivenciado pelo mercantilismo permitiu que, juntamente com as viagens marítimas, a Ordem dos Jesuítas penetrasse os diversos territórios europeus e suas colônias com o objetivo da salvação dos povos. Uma das estratégias para alcançar esse objetivo foi a educação dos indivíduos, por meio do método pedagógico conhecido como “Ratio Studiorum”, que, com a unificação e formatação dos processos educacionais, construiu um método baseado na disciplina rígida de estudos. O acesso a esse método de estudo limitava-se a instruir prioritariamente os filhos das famílias ricas, sobrando para os pobres a dedicação aos estudos apenas para os que seguiriam a função eclesiástica.

O método dos Jesuítas foi criticado por Comenius (2002), que apontava o “Ratio Studiorum” como um método fechado, em que o estudante era um depositário de repetições e informações sem utilidade para sua vida cotidiana. Em sua obra *A didática magna*, o autor apresenta os “Princípios em que se fundamenta a solidez no ensino e no aprender”, baseado em exemplos da natureza, demonstrando que o aprender deve estar ligado às ações úteis do cotidiano do indivíduo; por isso, o autor insiste na ideia de um ensino acessível a todos.

Defendendo o ensino da criança, desde seu nascimento até a sua maturidade, Jean Jacques Rousseau (1999) descreve os passos para que o homem atinja seu grau de natureza perfeita. É por meio da experiência das ações que o homem se prepara para a vida.

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós, que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto com conosco (sic); nosso primeiro preceptor é a nossa ama-de-leite. (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

A discussão sobre o acesso da população à instrução tomou uma dimensão mercadológica na análise liberal de Adam Smith. Na obra *A riqueza das nações* (1996), o autor defende a ideia de um livre mercado a fim de estimular a livre concorrência. Para Smith, a aplicação de recursos públicos na educação diminuiria a vontade e o espírito de concorrência do professor, o que conseqüentemente atingiria diretamente na qualidade do trabalho prestado aos estudantes. Assim, o autor defende que o salário do professor deve ser composto não única e exclusivamente pelo Estado, mas também pela remuneração paga pelos seus estudantes.

Em algumas universidades, o salário representa apenas uma parte, e muitas vezes uma pequena parte, dos emolumentos do professor, cuja maior parte provém dos honorários ou remunerações pagas pelos seus alunos. A necessidade de aplicação, conquanto sempre mais ou menos reduzida, não é nesse caso, inteiramente eliminada. A reputação na profissão é ainda de alguma importância para o professor, que depende um tanto, outrossim, da afeição, da gratidão e do conceito favorável dos que ouviram suas prelações; e a melhor maneira de despertar esses sentimentos favoráveis é merecê-los, isto é, demonstrar capacidade e diligência no desempenho de cada um de seus deveres. (SMITH, 1996, p. 229).

Já Condorcet (2008) defendia a instrução pública laica como um “dever da sociedade para com o cidadão”. O autor preocupava-se com a desinformação da grande massa, que era enganada e servia de manobra para os tiranos feudais. Acreditava que uma instrução pública serviria de alicerce para a formação de uma nova sociedade, diminuindo a distância entre os povos. Para tanto, ao estratificar o ensino em “instrução relativa às profissões” e “instrução relativa às ciências”, o autor demonstra os fundamentos do capitalismo na divisão entre trabalhadores e burgueses.

[...] enquanto uma parte da instrução colocaria os homens comuns em condições de aproveitar do trabalho dos gênios e de empregá-los, seja para suas necessidades, seja para sua felicidade, uma outra parte dessa mesma instrução teria por objetivo estimular os talentos preparados pela natureza, aplinar seus obstáculos e ajudá-los em sua marcha. (CONDORCET, 2008, p. 27).

Os autores acima citados mostram a transição de uma sociedade baseada num regime agrícola, num poderio senhorial que não permitia a mudança social e estava baseado nos desígnios religiosos de uma igreja arcaica e conservadora. A ideia colocada pelos iluministas desencadeia lutas e revoluções que mudam o perfil da sociedade – historicamente, essa é a Idade Contemporânea. Cambi (1999) define esse período como sendo uma

[...] fase marcada pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais, (de classe, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massa e dos mass media (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perceptiva, cognitiva e ética) tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana. (CAMBI, 1999, p. 40).

Ao longo de grande parte da história, o homem sofreu com a escassez de alimentos e as intempéries da vida ocasionadas pelos fatores climáticos. A necessidade de sobrevivência aliada ao aprendizado e a técnica na produção de instrumentos alteraram sua rotina e, conseqüentemente, sua forma de relação com a natureza.

O surgimento e a necessidade de produção de bens úteis em grande quantidade para uma posterior acumulação demandavam uma quantidade maior de força de trabalho humana a fim de aumentar a produção. As pessoas com grande potencial de bens acumulados compravam a força de trabalho dos indivíduos que só tinham a sua força humana para permutar. Por um lado, via-se o aumento do potencial de riqueza e poder na sociedade para alguns poucos e, por outro, o empobrecimento e alienação afetavam um grande número de indivíduos sociais. Estavam ditadas as regras para a nova constituição da sociedade burguesa: a desigualdade e a acumulação de riquezas seriam os elementos chave do novo período, porém, com uma força de trabalho livre das amarras feudais, mas escravos da venda da sua força de trabalho.

3.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA SOCIEDADE BURGUESA

A inserção de um novo elemento ao processo de trabalho, a compra e venda da força de trabalho, causou uma cisão na relação homem/natureza, deslocando o trabalho da posição de uma ontologia do homem para uma forma brutal de acumulação que acirra a desigualdade.

Por meio da acumulação da propriedade privada, formou-se um novo e cristalino sistema de precarização das relações sociais, o qual tornou o homem multifacetado e subordinado ao trabalho como sua única forma de sobrevivência.

Esse novo significado social, nas relações com o trabalho, por meio da compra e da venda da força de trabalho, caracterizou o sistema capitalista ao longo dos últimos séculos, dando sequência a uma série de fatos e barbáries nas relações humanas, adensada pelo advento da Revolução Industrial.

No processo de acumulação do sistema capitalista e no seu motor, a criação e o desenvolvimento das indústrias, se apresentam os maiores problemas sociais da história da humanidade. Pautado numa lógica de exploração/subordinação, o capitalismo interfere no cotidiano dos indivíduos e os insere numa perspectiva de alienação de sua condição humana, colocando em cena a ideologia da classe dominante.

As ideias [...] da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; Isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. (MARX, ENGELS, 1999, p. 72).

Marx e Engels (2004), ao se referirem à educação da população na Inglaterra nos anos 1840, mostraram a precariedade da instrução ao proletariado. Como requisito para contratar crianças para trabalhar, as fábricas e indústrias foram obrigadas por Lei¹³ a vigiarem se empregados menores estavam estudando. No entanto, muitas escolas serviam apenas de fachada para manter a certificação das crianças e adolescentes, pois, em muitos casos, seus professores mal sabiam ler e escrever.

Mas, não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência miserável depende totalmente do número de pence que recebe pelo maior número possível de crianças que consegue empilhar em um quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino em uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o

¹³ Lei Fabril Inglesa, de acordo com a qual segundo Marx e Engels “[...] os pais não podem enviar seus filhos menores de 14 anos às fábricas ‘controladas’ sem enviá-los ao mesmo tempo à escola primária” (MARX; ENGELS, 2004, p. 72).

atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais. (MARX; ENGELS, 2004, p. 70).

A educação como forma de preparação para a vida, tão preconizada pelos autores iluministas, passou a ser espaço limitado de difusão de conhecimentos, restrito a um espaço formal escolar. A classe burguesa manteve um padrão educacional de excelência para com seus filhos, ao passo que para a classe trabalhadora foi imposto um sistema que privilegiasse a formação do homem apenas para o trabalho. Esse aspecto ocasionou uma nova forma de olhar para os parâmetros da educação e de perceber a escola como um equipamento favorável para a perpetuação das condições de classe. A burguesia demonstrou, por meio da educação, a sua hegemonia frente à condução da sociedade capitalista, enquanto a classe trabalhadora geraria o lucro ao capital por meio da venda da sua força de trabalho.

[...] a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classe ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de falácia (TONET, 2012, p. 83).

A ideologia burguesa está impregnada no processo de formação dos indivíduos nos espaços familiares, grupos de amigos, igrejas etc. Porém, é na escola que se demonstra a maioria das características ideológicas de dominação do sistema para com os indivíduos.

As diversas tendências pedagógicas que a educação escolarizada adotou ao longo dos tempos remeteram a uma redução do conhecimento. Ela não se preocupa mais com o indivíduo para uma concepção de vida, de sociedade, mas sim na preparação das pessoas para o processo de trabalho na perspectiva da empregabilidade. Ser um bom trabalhador, ter uma boa qualificação, é o fundamental para que as pessoas possam “superar suas dificuldades”. Essa concepção de culpabilidade do indivíduo mascara a face oculta e cruel do capitalismo, permitindo que ele mantenha sua hegemonia.

A afirmação acima está amparada em autores como Taylor (1960), que ao tratar dos princípios da administração científica aponta que a ideologia da prosperidade é uma via dupla entre patrões e empregados – se um prosperar, conseqüentemente, o outro também terá sucesso. Assim, “[...] a maior prosperidade decorre da maior produção possível dos homens e máquinas do estabelecimento, isto é, quando cada homem e cada máquina oferecem o melhor rendimento possível” (TAYLOR, 1960, p. 15). Nota-se na afirmação um tom naturalista, visto

que se apontam melhorias sociais apreendidas por essa máxima, defendendo que traria, conseqüentemente, uma evolução da sociedade.

O autor despreza as múltiplas determinações que o capital impõe à sociedade e julga necessária uma doutrina educacional em que os ganhos salariais sejam proporcionais ao desempenho e o aperfeiçoamento do trabalhador. Essa lógica vem aliada a uma instrução clara que aponte a definição dos papéis a serem desempenhados pelos trabalhadores, garantindo assim resultados positivos ao empresariado.

A indolência natural e a *vadiagem premeditada* podem ser eliminadas com melhor compreensão do dia de trabalho comum, registrando-se o maior rendimento obtido pelo trabalhador e sua eficiência, elevando os salários individuais à medida que o operário se aperfeiçoe, dispensando-se quando não atingirem certo nível e fazendo nova admissão de trabalhadores cuidadosamente selecionados para preencher os lugares vagos. (TAYLOR, 1960, p. 24 – grifos do autor).

A burguesia, pertencente ao sistema capitalista, não traça suas perspectivas sozinha. Ela utiliza-se do Estado, instituição criada socialmente para conduzir as questões econômicas, políticas e sociais de interesse das classes, na perspectiva de manter a ordem. O Estado atua na esfera do conflito entre as classes sociais, tomando partido nas situações, principalmente quando busca, de qualquer maneira, manter a vigência do sistema capitalista.

A discussão sobre a definição de Estado na sociedade capitalista¹⁴ faz retomar as observações de Saes (1998), quanto à especificidade do Estado burguês, principalmente sua íntima relação com as relações de produção.

A correspondência entre Estado burguês e as relações de produção capitalista não consiste numa relação casual simples e unívoca entre ambos. Qual é, então, a natureza dessa correspondência? Um tipo particular de Estado – o burguês – *corresponde* a um tipo particular de relações de produção – capitalistas –, na medida em que só uma estrutura jurídico-política *específica* torna possível a *reprodução* das relações de produção capitalistas. Essa é a verdadeira relação ente o Estado burguês e as relações de produção capitalistas: *só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas*. (SAES, 1998, p. 22 – grifos do autor).

Assim, coube ao Estado cuidar das questões relacionadas à educação dos indivíduos, conforme a necessidade do sistema produtivo capitalista.

¹⁴ Netto (2011) afirma que: “O Estado foi capitulado pela lógica do capital monopolista – ele é o seu Estado; [...] Vale dizer: o Estado funcional ao capitalismo monopolista é, no nível das suas finalidades econômicas, o ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista” (NETTO, 2011, p. 26).

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A educação, tratada como instrumento de formação da consciência e das potencialidades humanas, representa na sociedade capitalista o principal espaço institucional de alienação.

Com a entrada em cena da sociedade de classes, também a educação foi, por assim dizer, “sequestrada”, isto é, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes. Mas, de novo, nas formas de sociabilidade anteriores à burguesia, a desigualdade social, aceita como natural, fazia com que a desigualdade na educação também fosse vista como algo inquestionável. [...] Na sociedade burguesa, ao contrário, onde é proclamada a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos aquela formação integral que acima nos referimos. Quando isso não acontece, as causas desse insucesso não são buscadas na matriz da sociabilidade burguesa, que é o capital, mas em inúmeros outros fatores, como a má administração, falta de recursos, desinteresse, etc. (TONET, 2012, p. 82).

Suas significativas formas de interlocução estão dotadas de concepções positivistas e conservadoras, na perspectiva da manutenção de sua produção e reprodução, o que significa que os valores culturais e o modo de produção de uma dada sociedade se mantêm quase inalterados.

Na compreensão de tais tensões em torno de projetos educacionais distintos, precisamos apreender os movimentos contraditórios em que a educação se insere. Nesse sentido, lembramos que o capital, em especial na contemporaneidade, não pode prescindir da educação por diversos fatores, dentre os quais destacamos: seu imenso potencial de otimização da produtividade e do lucro, sua capacidade de potencializar avanços tecnológicos, bem como suas possibilidades de formar nichos produtivos importantes para o capital e para a ordem vigente. Além disso, precisamos pensar a educação frente à mundialização da pobreza [...] por sua capacidade de preparar os mais pobres para uma vida produtiva subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora (LESSA, 2013, p. 108).

Martins (2012) explica que

A educação oferecida pela escola deveria ser “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, ou seja, a educação como força atuante e profundamente envolvida na vida em sociedade (MARTINS, 2012, p. 81).

Lênin (2005) expressava sua preocupação com a educação burguesa e a forma de educação do trabalhador voltada apenas para suprir as demandas apresentadas pelo mercado. Em sua reflexão intitulada “Tarefas da juventude na construção do socialismo”, o autor defende que a escola e a educação têm um papel importante na difusão de ideias. O espírito aguerrido do autor fortaleceu e alimentou a ideia de sindicalistas, professores e movimentos de esquerda quanto ao senso de justiça social, sendo a educação a ferramenta fundamental para essa conscientização.

Ao criticar a “velha escola” dos “conhecimentos inúteis, supérfluos e sem vida”, Lênin direciona o caminho para os estudos marxistas. Nas suas palavras,

[...] Marx se apoiava na base sólida dos conhecimentos humanos adquiridos no capitalismo. Ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, Marx empreendeu inevitável desenvolvimento do capitalismo, que conduz ao comunismo, e, coisa mais importante, demonstrou isso baseando-se exclusivamente no estudo exato, mais detalhado e mais profundo da sociedade capitalista, por ter assimilado plenamente tudo que a ciência havia descoberto até então (LÊNIN, 2005, p. 14).

Gramsci (2004) apresenta também uma reflexão sobre as várias formas de mediação das informações a serem repassadas para a organização da sociedade.

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 2004, p. 20).

O modelo adotado pela burguesia para “instruir” a sociedade apresenta os laços da intelectualidade com a hegemonia de classe, retratando a divisão da escola para os filhos da burguesia em oposição à escola dos filhos dos trabalhadores. O autor desenvolve que esse modelo adotado tem causado uma crise educacional.

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que esse processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos,

sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Buscando responder à própria indagação sobre a crise na educação, Gramsci adota como solução a criação de escolas unitárias, em que a distinção entre trabalho industrial e trabalho intelectual seria extinta.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir essa linha: escola única e inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2004, p. 33).

O autor propõe uma solução na contracorrente do que o sistema capitalista instituiu como ideal para a sociedade, pressupondo um modelo para além das condições presentes no momento.

A educação, antes de influenciar novas tendências, é influenciada pelas diversas ideologias e os jogos de poder presentes na sociedade. A discussão acerca do seu futuro é um debate que não se esgota em poucos autores e em poucas perspectivas de análise, mas é importante manter viva a criticidade e a possibilidade de mudanças na busca de uma educação que atenda, acima de tudo, as especificidades do ser humano.

O homem, como um ser que procura e dá respostas as suas carências (do corpo e da alma), encontra no trabalho sua fonte de socialização e transforma a natureza em bens úteis à sua sobrevivência.

As transformações que ocorreram historicamente na relação do homem com a natureza são influenciadas pela forma de organização dos estados e sua consequente organização dos meios de produção. Esse processo é mediado pelas formas de repasse de conhecimento das antigas gerações que, aperfeiçoados ou regredidos, vão encorpar o caldo cultural das sociedades.

Nesse processo, a educação é tomada como um grande aliado na formação do conhecimento para a vida, que engloba tanto os conhecimentos da natureza, quanto do trabalho.

A discussão sobre a forma de educação foi tomando concretude quando da separação das classes e castas nas diversas formas de organização da sociedade (escravista, feudal, capitalista), em que uns eram educados para o pensamento e conhecimento da vida (nesse caso está a gerência da vida em sociedade) e outros para o trabalho (aqueles que deveriam servir aos pensadores).

Esse processo educacional ora foi criticado, ora defendido por diversos intelectuais, desde sua extensão (a fim de atingir toda a população, ou torná-lo restrito a poucos), até a sua forma de financiamento (seja pela via do Estado público ou pelo pagamento individual – privado). No entanto, o que mais tomou corpo na discussão dessa organização foi que a escola, como um instrumento da classe hegemônica burguesa, utilizava-se da instituição para conservar a ordem capitalista em vigência.

Nesse íterim, o modo de produção capitalista, apropriado pelo Estado para a formação da sua estrutura e manutenção do seu status, impôs a educação da burguesia como o modelo a ser adotado por toda a sociedade. Saber ler e escrever era uma condição fundamental para que a indústria prosperasse e obtivesse o máximo de lucro advindo da exploração do trabalhador. A tônica é a de que a formação do homem fosse para o trabalho e suas diversas formas de extração e apropriação da mais-valia do trabalhador.

Os filhos da classe operária não podiam passar tanto tempo na escola como os filhos da burguesia. Estes deveriam estudar mais e ter um domínio maior das ciências e das questões gerais, enquanto os filhos da classe operária precisavam desenvolver somente a habilidade necessária ao universo da instrumentalidade e da manualidade, pouco importando o conhecimento que não os tornava mais hábeis no exercício das atividades produtoras de riqueza materiais. (SANTOS NETO, 2014, p. 31).

Há que se considerar que alguns elementos são colocados em prática pelo sistema capitalista, a fim de ampliar seus lucros e rendimentos e, dessa forma, manter o padrão econômico elevado para a classe burguesa.

Um desses elementos é encontrado na revolução tecnológica empregada no final da Segunda Guerra Mundial (1945), que levou a uma reorganização nos padrões educacionais para o operariado, exigindo que estes tenham mais qualificação, para consequentemente gerar mais lucro ao capital.

O Neo-capitalismo¹⁵ apareceu assim como uma fase do modo de produção capitalista caracterizada por uma corrida permanente na obtenção de rendimentos tecnológicos. O que provocou uma aceleração da inovação tecnológica, a partir dos anos 40 nos Estados Unidos e, depois de 1948, no resto nos países imperialistas (MANDEL, 1979, p. 57-58).

Essa fase de incrementos tecnológicos e uso da robótica no processo produtivo exigiu do operariado um conhecimento superior para desenvolver suas atividades. O mercado propiciava melhores salários e melhores empregos para quem possuía mão de obra qualificada.

Esse fenômeno despertou o interesse do proletariado para estudar e concluir o ensino superior, forçando as universidades e faculdades a aumentarem suas vagas e a admitirem que os trabalhadores também fizessem parte da estrutura das instituições.

Na contramão, o capital forçou um reordenamento da educação superior, para que as instituições instrumentalizassem os estudantes com noções e práticas úteis ao sistema.

A proletarização do trabalho intelectual implica a sua especialização, veja-se a sua parcelarização, a sua atomização em extremo. Na época da glorificação dos peritos, adquirir uma tal qualificação apenas é possível nos domínios cada vez mais reduzidos do saber. Conhecer a fundo um minúsculo sector de um ramo científico possuindo apenas vagos dados sobre o conjunto desse mesmo ramo é desconhecer totalmente outros domínios científicos, tal é o destino a que está condenado o trabalhador intelectual. Um trabalho intelectual desse tipo, parcelar, fragmentado, tendo perdido toda a visão de conjunto das actividades sociais em que se insere, não pode deixar de ser um trabalho alienado. A proletarização do trabalho intelectual nas condições do salariedade conduz inevitavelmente a sua alienação. (MANDEL, 1979, p. 63).

Essa lógica tendeu a durar por todo o período caracterizado como *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), até o seu período de crise nos anos 1970. A tendência crescente ao ensino superior deu lugar à diminuição dos investimentos e à oferta de vagas dessa modalidade de ensino à população.

Em tempos de capitalismo neoliberal (período pós *Welfare State*), em que são impostos ajustes e cortes de recursos à máquina estatal, exploração crescente da força humana do trabalhador em prol da lucratividade, desmobilização e criminalização dos movimentos

¹⁵ Sobre o neo-capitalismo, Mandel explica: “[...] produto das derrotas históricas da classe operária nos anos trinta e quarenta, o neo-capitalismo está confrontado com o novo ascenso do proletariado internacional que teve lugar nos anos sessenta e que se simboliza na explosão revolucionária de 1968, ela própria, em última análise, produto da nova revolução tecnológica que exige, pela sua própria lógica, uma escolha constante das prioridades econômicas e sociais, uma planificação social mundial do emprego e dos recursos materiais” (MANDEL, 1979, p. 56).

sociais, percebe-se um retrocesso no conteúdo educacional e coloca-se em voga uma visão perversa e mercadológica sobre a educação.

As políticas educacionais, neste contexto, serão aliadas fundamentais no projeto de tornar os pobres mais produtivos e integráveis a lógica do capital. Tais ações terão forte conteúdo moral, sendo reveladoras de uma nova pedagogia instaurada para a manutenção da ordem hegemônica do capital [...], formada por uma ética baseada no mercado, no consumo, na competitividade, na individualidade e na produtividade. (LESSA, 2013, p. 123).

Essa relação coloca por terra a afirmação positivista da igualdade e liberdade que a educação proporciona aos cidadãos em tempos de ofensiva neoliberal. Considera-se que a educação escolarizada, voltada apenas a atender as demandas do capital, torna-se insuficiente para que o homem adquira a sua liberdade de fato.

Os homens serão efetivamente (plenamente livres) quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos de sua história. Como o capital é o sujeito fundamental da atual forma de sociabilidade – nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens – a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital. (TONET, 2012, p. 35).

Nesse contexto de liberdade citado por Tonet (2012), a educação tem contribuído incessantemente para a produção e acumulação de riquezas, deixando de fora a sua distribuição. Entretanto, esse fenômeno não é percebido apenas na educação, mas em todas as políticas sociais que atendem prioritariamente a classe trabalhadora (saúde, assistência, previdência etc.). Necessário se faz compreender a articulação das diversas esferas que compõem o cotidiano dos indivíduos sociais, percebendo todo o conjunto de políticas sociais que envolvem os sujeitos, projetando, assim, uma estratégia alternativa de sociedade, pautada na liberdade.

É importante reafirmar que as políticas sociais subsidiam e dão concretude e materialidade para uma concepção de sociedade. Dessa forma, é necessário entender a conjuntura local e pensar estratégias que demonstrem a necessidade e possibilidade de mudança, percebendo que o Brasil não passou imune aos processos sociais que foram retratados acima.

É preciso entender a educação no Brasil e seus aspectos mais fundamentais, a fim de compreender como se deu a formação de classes e seus respectivos desdobramentos, assunto que será tratado na sequência.

3.3 A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

A análise até o momento tem mostrado que cada Estado organiza suas políticas conforme enfrentamento realizado pelas classes fundamentais.

A educação não fica fora dessa lógica, constituindo-se, inclusive, em instrumento de classe, da classe hegemônica, para fazer frente à sua dominação, exploração e domesticação. No Brasil, o processo de instituição da educação tomou contornos que merecem ser analisados desde o seu descobrimento.

Por se tratar de uma análise densa e longa, serão abordados apenas os aspectos de maior relevância e que deem conta de aproximar educação e formação da classe trabalhadora.

A economia do Brasil Colônia, Império e República Velha estava voltada à agricultura de exportação, de modo que exigia pouca ou nenhuma instrução.

A sociedade nasceu duplamente explorada, pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais, financiadores e distribuidores das mercadorias brasileiras. Conviveu com mais desprezível forma de exploração do homem, a escravidão, que sobreviveria por praticamente quatro séculos. Isso significa que a nossa sociedade se configurou, já em sua origem, saltando a fase do capitalismo liberal ou concorrencial, como concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social. (XAVIER, 1994, p. 31).

A estrutura da sociedade que veio colonizar o Brasil estava fundada no que Mazzeo (1997, p. 87) chama de “[...] família rural, com maneirismos aristocráticos, mas com uma sede de lucros burguesa”.

A fonte cultural que se expressava na Colônia era advinda da Igreja Católica, proveniente da relação íntima com a Companhia de Jesus da Ordem dos Padres Jesuítas. Essa relação estendeu-se para as terras recém-descobertas no novo continente, quando a Igreja Católica buscou reocupar seu espaço perdido pela Revolução Luterana nos países da Europa central. Em um acordo entre Estado e Igreja, foi condicionada à Companhia uma dupla função: ocupar e demarcar as terras brasileiras e estabelecer o diálogo com os habitantes indígenas.

Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos das terras, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo. Cuidava-se, ainda, de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraíssem o olhar de Deus para este mundo pagão. (XAVIER, 1994, p. 42).

Portugal mostrou sua aliança com a Igreja Católica e consagrou a responsabilidade de catequizar e instruir os povos da sua colônia aos Jesuítas. A primeira forma de escolarização no Brasil foi voltada aos indígenas, estendendo-se mais tarde aos filhos dos colonos que vieram para o novo continente para trabalhar.

A importância dos Jesuítas para a formação da colônia brasileira foi tornando-se “marcante” ao longo do tempo.

Passaram a ser, como as próprias constituições da Companhia o sugeriam, os formadores das elites e lideranças da sociedade colonial. Era uma nova estratégia de combate que se criava, no avanço da guerra contra os hereges e os reformistas. (XAVIER, 1994, p. 46).

O ensino não era popular nem público, estava voltado a atender às necessidades dos filhos dos senhores ricos que habitavam a Colônia ou buscar leigos dispostos a fazer parte do clero. Essa realidade perdurou durante mais de um século, avançando muito pouco o debate sobre a necessidade de um sistema educacional que contemplasse a todas as camadas sociais da Colônia, de modo que tal visão se alterou apenas no século XVIII.

Ressalta-se que no período não existiam no Brasil escolas superiores para a população. A educação que existia se destinava à formação de clérigos; os demais interessados em estudar eram enviados para a Europa.

As mudanças sociais e econômicas no país no início do século XVIII marcaram a formação de uma camada média que pensava na urbanização das vilas e na formação de cidades. O ciclo da mineração propiciou esse avanço.

A Reforma Pombalina¹⁶ expulsou os Jesuítas do Brasil, modificando a estrutura da instrução e abrindo-se (mesmo que timidamente) às ideias iluministas que despontavam na Europa – ideias essas que eram rechaçadas pelos Jesuítas.

¹⁶ A Reforma Pombalina caracteriza-se como um conjunto de medidas adotadas pelo ministro do rei de Portugal Dom José I, conhecido por Marques de Pombal, em meados do século XVIII. Tais medidas atingiram os âmbitos “econômico, administrativo e educacional”. Dentre outras medidas, destaca-se a “expulsão dos jesuítas de todo o Império Lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras” (XAVIER, 1994, p. 48-49).

[...] novas ordens religiosas passaram a conduzir a vida espiritual da população, e mesmo educacional. Foi o caso dos padres da Ordem do Oratório, que assumiram o controle da Universidade de Coimbra, representando a faceta “iluministas” de um catolicismo mais moderno e de um ensino de conteúdo e didática mais atualizados. (XAVIER, 1994, p. 53).

A situação educacional do Brasil Colônia só foi modificada com a vinda da Família real Portuguesa para o Brasil em 1808. Instalada a corte na Colônia Brasileira, o sistema educacional de ensino foi avançando, de forma que criou, inclusive, as primeiras escolas superiores voltadas a atender aqueles que não buscavam a vocação sacerdotal.

O sistema pensado pela monarquia não vingou. Como esperado, a disparidade de pensamentos entre as regiões do Brasil e os escassos repasses de recursos financeiros para a instalação não efetivaram um sistema uniforme a toda a população. Apenas os filhos da corte, da elite agrária e das camadas médias puderam usufruir da instrução da época.

A instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuía função relevante à escola pública elementar. Daí a sua extensão “a todos os cidadãos do Império” não ter saído do texto da lei, senão para o discurso demagógico. (XAVIER, 1994, p. 65).

Mesmo após abertura das primeiras escolas de medicina e engenharia no Rio de Janeiro, muitos dos filhos da classe dominante deslocavam-se para Portugal e França para estudar. Essa mudança fazia com que os estudantes assimilassem culturas e ideologias. Ao retornar para o Brasil, eles traziam divergência de ideias, na medida em que experimentavam realidades muito diversas das empregadas aqui.

O acesso ao nível superior de ensino era um privilégio das elites, ao passo que fundamentava a distinção daqueles que tinham o conhecimento, sendo empregados em cargos e funções da administração pública. Era grande o anseio das camadas médias em ter seus filhos formados e, dessa forma, pertencentes à classe que tinha influências na administração da Colônia.

Os cursos superiores, mesmo quando transformados em faculdades, permaneceram como institutos isolados, sem que houvesse interesse na formação de universidades (que só surgiram no século XX). De qualquer forma, a atenção especial dada ao ensino superior reforçava o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos burocráticos. (ARANHA, 2006, p. 226).

Esse fato demonstrou uma peculiaridade na educação brasileira. Diferente do que ocorria com os demais níveis de instrução (elementar e secundário), que careciam de recursos para a educação das classes mais pobres, para o nível superior o investimento foi grande. Os governos da Corte, e posteriormente República, assumiram o ensino superior como sua responsabilidade financeira, reforçando a concepção de um ensino para as elites.

A Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 abriu o debate para a criação de universidades no país.

Após a criação do curso jurídico da Corte, nesse ano, as instituições isoladas de Ensino Superior proliferaram durante todo o Período Imperial. Após o Ato Adicional de 1834, quando esse nível de ensino se definiu legalmente como da competência do poder central, não faltaram recursos para sofisticá-lo e expandi-lo em todo o território nacional. (XAVIER, 1994, p. 66).

As modificações sociais no início do século XIX mostraram-se de grande importância. A sociedade alterou sua estrutura social, diversificou sua economia, deixou de ser exclusivamente agroexportadora, aboliu a escravidão (mesmo que no âmbito formal) e tornou-se uma República. Para tanto, foi necessário compor um quadro de profissionais adequados a exercer a função administrativa do Estado, o que demandou pessoas com nível superior.

O acesso ao ensino superior era concorrido e limitado, devido à concentração das escolas em áreas centrais das províncias/regiões. Ademais, a elite e as camadas médias não tinham interesse em que existisse um excedente de escolas e de vagas, pois a participação na vida social deveria ser para poucos instruídos, a fim de se manter o status social superior de alguns em relação aos demais cidadãos.

Por outro lado, e isso parecia mais inquietante para a ordem vigente, essa expansão do acesso ao ensino superior limitava a sua capacidade de reproduzir a discriminação social pela seleção de poucos, dentro da parcela da população que ansiava por ascensão. [...] Isso significava nada menos que o comprometimento do próprio potencial socialmente promotor desse nível de ensino, razão do atrativo que exercia. Formando pessoal excedente, ou seja, em quantidade maior do que o mercado de trabalho podia absorver, barateava o valor dos burocratas e dos profissionais liberais para o Estado e para a sociedade brasileira. Era uma expansão, portanto, que contraditoriamente se voltava contra os seus próprios beneficiários. (XAVIER, 1994, p. 78).

A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, trouxe uma nova denominação para o ensino superior ao prever as escolas como “livres”, ou seja, sem a vigilância expressa do Estado, atuando como escolas particulares. Além desse fato, as escolas passavam a ser instituições de ensino e pesquisa, o que adensou o debate para a formação das universidades.

O progresso econômico desencadeado pela introdução de indústrias e comércios favoreceu a pressão da população para a organização de uma instrução pública adequada, principalmente nas regiões mais desenvolvidas (sul e sudeste).

O fim do Império e a nova conjuntura da República foram certos para uma nova concepção de instrução e a formação de um novo sistema educacional.

A partir de 1889, o país experimentou novas formas de ensino, que alteraram sobremaneira o ensino superior do país.

Tratava-se, por um lado, de expandir o ensino superior, para atender a uma demanda social e politicamente inquietante. Mas, ao mesmo tempo, era preciso manter essa expansão dentro de limites para preservar a eficácia técnica, política e social desse nível de ensino. [...] Em outras palavras, era imperativo que se conservassem escolas superiores capazes de preparar os quadros que o sistema exigia e de garantir os seus proventos e o seu prestígio. Afinal, essas eram basicamente as suas funções, no âmbito social e político, que as tornavam necessárias e atrativas para a sociedade brasileira da época. (XAVIER, 1994, p.109).

Na virada do século XX, projetos sociais de expansão do ensino superior já estavam em disputa. A Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911) dava autonomia ao ensino e “[...] acabava de vez com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos, tirando do Estado o controle sobre a aquisição de privilégios ocupacionais e, portanto, de privilégios político-sociais” (XAVIER, 1994, p. 111).

A discussão sobre tais alterações foi equacionada, em 1915, quando na Reforma Carlos Maximiliano foram recuperadas “[...] as tradicionais tendências elitistas do Ensino Nacional” (XAVIER, 1994, p. 111).

É desse período a criação do exame vestibular, obstáculo ao ingresso no nível superior, ao passo que exigia também o diploma de conclusão do curso secundário.

As alterações conjunturais, da década de 1930, forçaram o ensino superior a adquirir novos contornos e adaptações. Tais mudanças foram impulsionadas pelos industriários (que exigiam um novo perfil de profissional) e pela imposição de Vargas na condução do ensino.

O Governo Vargas e sua Revolução, em 1930, foram marcados pela intenção de romper com o coronelismo e os mandos de uma elite agrícola. O sistema até então em

vigência mantinha uma condução do bem público de uma forma “arcaica e atrasada”, frente aos progressos de industrialização dos demais países com base de produção capitalista.

A condição de Vargas para manter-se no poder foi a forma ditatorial, em que as decisões e modificações eram impostas conforme a vontade do grupo que mantinha o poder, sendo as manifestações contrárias ao governo abafadas e silenciadas.

Vargas aderiu a pressões do empresariado industrial, que exigia uma modernização progressista, o que atingiu o sistema educacional brasileiro.

As camadas médias, e mais particularmente a sua parcela instruída, mais que nunca influenciadas pelas doutrinas liberais europeias e norte-americanas, reivindicavam a democratização do regime político e do sistema escolar. Essa bandeira também era empunhada pelos trabalhadores urbanos, em sua maioria imigrantes europeus, que traziam expectativas otimistas quanto ao caráter equalizador da “escola única, universal e gratuita”. [...] Até os anos 10 deste século, a política educacional brasileira, concretizada na legislação do ensino, revelou o predomínio absoluto das exigências sociais relativas ao ensino superior. (XAVIER, 1994, p. 117).

A educação foi representada como uma alternativa aos problemas sociais, criando-se assim debate em torno da melhor forma de instruir as massas para recuperar o atraso econômico.

A organização industrial nos centros urbanos ocasionou, progressivamente, a migração da população do campo para a cidade, a partir dos anos 1930. Com isso agravou o problema de aglomerações de trabalhadores, que passaram a viver em condições precárias de vida.

Adensando a insatisfação da classe trabalhadora estavam os movimentos de luta anarquista e socialista que denunciavam a precariedade das políticas implementadas pelo governo para a classe trabalhadora. A disseminação de uma sociedade mais justa e igualitária, para além das necessidades do mercado, era reivindicada pelos movimentos e repassada à população. Houve momentos, principalmente a partir de 1910, em que se efetivaram alternativas educacionais pautadas em princípios alternativos e características pedagógicas de caráter:

- INTEGRAL, que propiciasse o desenvolvimento progressivo e bem equilibrado do ser humano por inteiro.
- RACIONAL, fundada na razão e não na fé, conforme os princípios da ciência atual.
- MISTA, conjunta para ambos os sexos.
- SOLIDÁRIA, para formar homens livres e que respeitassem a liberdade alheia. (XAVIER, 1994, p. 137 – grifos do autor).

É desse período também que se apresenta uma teoria comunista para a educação brasileira. Com o fortalecimento do Partido Comunista, considerado legal, foi possível organizar os pontos da política educacional formulada e defendida pelo grupo:

[...] 1. ampliação da escola pública obrigatória, gratuita e leiga; [...] 2. ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar através do fornecimento de material escolar, roupa, comida e transporte; [...] 3. multiplicação das escolas profissionais para ambos os sexos, como continuação natural e necessária das escolas primárias; [...] 4. melhoria das condições de vida do professor; [...] 5. subvenção às bibliotecas populares operárias. (XAVIER, 1994, p. 139).

Em síntese, as maiores reivindicações dos comunistas eram: a atuação do Estado na consecução de escolas públicas e incentivos culturais à população operária.

Importante ressaltar que as condições em que a escola pública se estruturava no início do século XX não eram atrativas para quem iria entrar e nem para aqueles que já estavam matriculados. Pesquisas da época apontavam que crianças e jovens em idade escolar, que conseguiam matricular-se nas escolas, nem sempre permaneciam e concluíam seus estudos básicos.

Mesmo com um perfil diferenciado de sociedade, passando de uma sociedade agrário-exportadora para urbano-industrial, tanto a entrada quanto a permanência dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, eram afetadas.

Os dados do período posterior a 1945 pareciam indicar o aumento da capacidade de retenção da maioria das crianças que conseguem ingressar na escola em apenas dois anos. Ele melhora um pouco quando da passagem da primeira para a segunda série e piora quando da segunda para a terceira. [...] É preciso atentar também para o fato de que antigos e novos momentos, no interior da vida escolar, são expressão do alto grau de seletividade que existe como marca dessa organização. E mais, é preciso atentar para o fato de que essa expulsão é muito mais violenta nos momentos iniciais e que as maiores vítimas são as crianças com origem na família dos trabalhadores rurais e urbanos. [...] Assim é que, para cem crianças que conseguem entrar na primeira série do ensino elementar, existem apenas 13 em 1935 ou 21 em 1955 que conseguem concluir a quarta série do mesmo ensino. (XAVIER, 1994, p. 161).

Por certo, não se desconsidera que a sociedade brasileira cresceu em número de habitantes, exigindo assim mais estruturas de acesso aos serviços elementares, principalmente o educacional. Da mesma forma, não se desconsidera que essa transformação na conjuntura da sociedade brasileira, adensada pela industrialização, urbanização, formação de um quadro

operariado e organização de movimentos de trabalhadores, foi importante para dar concretude às lutas por direitos sociais.

Tais organizações de movimentos de luta permitiram a participação da sociedade nas discussões e nos enfrentamentos no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1961.

É oportuno lembrar que durante a tramitação desse projeto no Congresso houve intensa campanha em defesa da escola pública. Em 1959 o *Manifesto dos Educadores*, redigido por **Fernando de Azevedo** e assinado por 189 pessoas, deixava claro o sentido do ensino público, obrigatório e gratuito, evidenciando o aspecto social da educação e conclamando o Estado a assumir seu dever de mantenedor do sistema escolar. [...] Isto fez com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fosse finalmente aprovada no ano de 1961, com um conteúdo, no entanto, mais favorável à iniciativa privada que à organização pública da educação escolar. [...] A decepção diante do resultado, entre outros motivos, fez com que vários grupos interessados politicamente na educação partissem para uma ação em termo de educação não-escolar. (XAVIER, 1994, p. 178 – grifos do autor).

A partir dos anos 1950, o país passou por uma fase de consolidação das atividades urbano-industriais, apresentando um momento de desenvolvimento exacerbado do capitalismo.

Não distante do processo econômico que ocorria no mundo, em termos de emergência do Estado de “Bem-Estar Social”, nos países de capitalismo avançado, o Brasil mostrava timidamente os ganhos sociais para a classe trabalhadora.

Nos anos 1960, enquanto diversos países de capitalismo central aumentavam seus canais democráticos com a classe trabalhadora, no Brasil esse canal era fechado à força, por ação e intervenção de um grupo militar no poder.

Subsidiado pela classe dominante, que estava insatisfeita com as pequenas conquistas da classe trabalhadora, os militares assumiram o poder em 1964 e instauraram um regime autoritário que perduraria por mais de 20 anos.

É desse período a organização de um estreito laço de afinidade entre Estado, elite e capital internacional, “buscando modernizar” o país e mantê-lo distante do “perigo comunista” vindo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS.

O novo padrão de acumulação baseado entre outras coisas na expansão das multinacionais acenava para uma espécie de prosperidade a curto prazo com ênfase no planejamento como instrumento de progresso. Desenvolvimento era concebido pelo Estado como um empreendimento que unia a todos em torno de um mesmo projeto, que tornava os interesses artificialmente

homogêneos, independentemente da existência de classes sociais diferenciadas ou antagônicas. (XAVIER, 1994, p. 209).

Nesse período, a educação era apontada nos discursos governamentais como “elemento chave no projeto de desenvolvimento nacional” (XAVIER, 1994, p. 215). A educação passou a transitar como capital humano, sendo “[...] concebida como uma indústria de prestação de serviços. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção” (XAVIER, 1994, p. 219).

De acordo com Nogueira (1999), os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecidos como acordos MEC/USAID, foram a principal porta de entrada para que as ideologias do mercado adentrassem no Brasil com maior facilidade. Como bem analisa Nogueira (1999), a USAID, criada em 1958 a partir do Ato para o Desenvolvimento Internacional (*Act for International Development*), “[...] conquistou a primazia dos anos 50 e 60, frente a outros Organismos Internacionais Bilaterais e Multilaterais, ao se impor como o instrumento de interlocução mais importante entre os países doadores e os países usuários” (NOGUEIRA, 1999, p. 48).

A autora ressalta ainda que, no âmbito da educação, os acordos do Brasil firmados com a USAID previam a assistência técnica, treinamento de professores (interno e externamente), “[...] modernização administrativa do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de educação envolvidas nos acordos, transplante de um determinado método de ensino, focalização no ensino vocacional e difusão de livros didáticos” (NOGUEIRA, 1999, p. 149).

Contudo, a condução de uma política educacional pautada na ajuda externa foi insuficiente para atender as demandas colocadas à educação. Buscava-se de toda forma preencher as lacunas deixadas por anos de falta de investimentos na área. Dessa forma buscaram na racionalização administrativa as “receitas” para corrigir o atraso social.

No campo, essa tendência vai expressar no **tecnicismo** (onde o planejamento educacional surge como prioridade na realização de competência – meios adequados para se atingir os fins) e na **educação compensatória**, que vai se apresentar como alternativa política adequada para resolver o problema do nosso atraso cultural. (XAVIER, 1994, p. 227 – grifos do autor).

Alternativa muito aplicada na educação foi a crescente privatização dos serviços, principalmente no ensino superior. Com uma forte pressão militar, os movimentos de

estudantes e de profissionais da educação superior não tiveram forças para conter a onda privatista desse nível de ensino.

A Lei nº. 5.540/68, que tratava da reforma do ensino superior, foi arquitetada pela USAID, conforme apresenta Xavier (1994):

A proposta racionalizadora da lei nº 5.540/68 manifestou-se na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina (sistema de créditos) e na criação de cursos de curta duração em contraposição aos anseios de autonomia da universidade proposta pelos estudantes. [...] Como consequência, estes não teriam mais turma que estariam unidas até o final do curso; e os professores ficariam isolados em seus departamentos dificultando assim o encontro e a coesão política. (XAVIER, 1994, p. 236).

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), instituídos a partir dos anos 1970, lançaram a necessidade de “maximização da eficiência e da rentabilidade dos recursos disponíveis” (XAVIER, 1994, p. 245), buscando aumentar os lucros nacionais e, dessa forma, melhorar as condições econômicas e sociais da população.

As perspectivas eram grandes e, adensados pela ajuda financeira das instituições financeiras externas, os Planos ficaram conhecidos como “milagre econômico” (1969 a 1973). A riqueza cresceu, mas não foi distribuída a toda a população. Apenas uma pequena parcela foi beneficiada com o “milagre”, de modo que a grande maioria ficou na miséria e pobreza (XAVIER, 1994, p. 245).

Na área educacional, os planos contemplavam as diretrizes expostas na Lei nº. 5.692/71¹⁷, que davam o norte para uma “[...] ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante” (XAVIER, 1994, p. 249). Segundo a autora, essa preocupação do governo com a formulação de uma nova diretriz para o 1º e 2º graus, assim denominados à época, promovida com a Lei nº. 5.692/71, tinha um segundo foco.

A preocupação em se reformar o ensino primário e médio manifestava a intenção de criar supostas condições de igualdade para a grande massa num momento de extrema desigualdade e repressão e, ao mesmo tempo, garantir a legitimidade das ações do Estado através de um discurso que justificasse a não-alocação de recursos públicos em áreas prioritárias (Saúde, Previdência, Educação). Mas, se examinarmos com atenção não há nenhuma referência ao exercício da cidadania. A visão da educação é tecnicista e utilitarista, de preparação do homem para o mercado de trabalho. (XAVIER, 1994, p. 250).

¹⁷ A referida Lei fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências.

A análise do processo educacional daquele período deixa claro que a intenção do governo era, acima de tudo, atender as necessidades do mercado e conter as pressões por maior número de vagas no ensino superior. O fato é que a despreparação das escolas e o alto valor para a manutenção dos cursos fez o governo recuar da proposta.

O quadro de crise mundial proporcionada pela alta do petróleo, em 1979, desencadeou um processo de recrudescimento de capital, fragilizando as condições de crescimento dos países centrais e, conseqüentemente, dos países periféricos.

Essa conjuntura foi marcante para o Brasil, que dependia do capital externo para manter a sua economia aquecida. Com uma desaceleração econômica, o governo entrou em cena com empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), com o intuito de subsidiar o capital privado interno. Em contrapartida à ajuda, o FMI exigiu ajustes na economia do país, entre eles o corte de gastos para investimentos no setor público.

A insatisfação por parte dos trabalhadores frente aos problemas sociais enfrentados levou à (re)organização de movimentos de resistência que foram tomando corpo ao final dos anos 1970.

Greves e manifestações tomaram conta das grandes cidades, colocando pressão aos governantes militares para que atitudes democráticas fossem devolvidas à população. Os militares rebatiam as manifestações, com força e violência¹⁸. Os anos de 1980 marcaram a fase como o momento de “abertura política”, devido a um esgotamento do regime autocrático militar. Frente à incapacidade dos militares em gerir a crise, e a crescente pressão social, as elites burguesas acordaram que estava na hora de devolver a democracia à população.

A chamada “distensão democrática” conseguia realizar uma estranha mas lógica combinação entre “democracia controlada” (redefinição do Congresso e dos partidos) e a manutenção dos mecanismos básicos de repressão, como o AI-5 e a Lei de Segurança Nacional. (XAVIER, 1994, p. 269).

Frente a esse processo de reivindicações e jogos de interesse das elites, deu-se início à discussão de uma nova Constituição Federal em 1986, sendo seu conteúdo aprovado e sancionado em 1988. No que concerne à educação, a Constituição de 1988 eleva sua condição como política social, expressando-a como “direito de todos e dever do Estado”. No entanto, a luta iniciada em 1986 para que esse conceito chegasse ao documento não se efetivou na sua

¹⁸ Vale lembrar que força, violência, coação explícita ou implícita (Leis) são próprios de um Estado, ainda que formalmente democrático. Para melhor compreensão ver Vieira (Os direitos e a política social, 2009).

implementação. A disputa permaneceu acirrada nos debates de segmentos progressistas e conservadores em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A educação, nos anos 1980, era vista como um elemento de “justiça social”, frente às propostas do governo em socorrer as mazelas da população que foram deixadas aquém das riquezas produzidas nas décadas anteriores. O alto índice de analfabetismo era persistente: “[...] em 1984, 60,6% da população economicamente ativa podia ser incluída dentro de uma faixa que englobava os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, por no máximo, 4 anos” (XAVIER, 1994, p. 279).

Com o discurso de uma nova sociedade democrática, e em vista do seu fracasso em administrar a questão, o governo conclamou a sociedade para contribuírem com a melhoria dos serviços prestados, os quais o Estado não dava conta de atender. Uma série de programas e projetos foram lançados pelo governo nos anos 1980, no entanto, tais ações tinham um caráter clientelista e assistencialista, sem de fato atingir o problema em sua origem.

Os segmentos sociais ligados à educação mostraram-se sensíveis a colaborar com governo, desde que suas reivindicações históricas fossem atendidas. Tais reivindicações estavam expressas em torno da melhoria do ensino e valorização dos profissionais da educação. Contudo, essa perspectiva foi um fracasso, porque

A ênfase na criação de todo esse “sistema paralelo” de programas destinados aos pobres (carentes, despossuídos ou desfavorecidos), na verdade acaba por ser um projeto barato e sucateado na medida em que utiliza as próprias redes de organização de base (creches, clubes de mães, associações de amigos de bairro, igrejas, etc.), não precisando o governo alocar recursos materiais nem humanos. (XAVIER, 1994, p. 285).

Nos anos 1990, sob forte influência das tendências da ideologia neoliberal, o governo brasileiro, sob o comando do então presidente Collor, não apresentou propostas para a melhoria da educação. Em contrapartida, preocupou-se apenas com a privatização e precarização do ensino.

O projeto da LDBEN que vinha tramitando e sendo discutido no legislativo apresentava frágeis debates e era capitulado principalmente pela iniciativa privada.

O que se percebe, frente ao que foi apresentado, é que a educação no Brasil sempre foi privilégio das elites e uma forma de manter a concentração de informações e poder nas mãos de poucos.

É claro e evidente, na educação brasileira, que a instrução básica estava voltada para a classe trabalhadora e a educação superior para a classe pensante burguesa.

Não se apresentou até a década de 1960 nenhum plano de ampliação de nível superior para as massas trabalhadoras, mesmo com as pressões sociais que exigiam uma democratização da educação superior. O Estado realizou uma reforma, tornando precário o ensino e impossibilitando a ampliação da formação qualificada para um maior número de indivíduos.

É importante ressaltar que, a partir dos anos 1990, o ensino superior foi apropriado em boa parte pelo mercado, de modo que deixou de ser preocupação do Estado. A atenção do Estado voltou-se para o ensino fundamental e médio, por meio de investimento de recursos na formação mínima da população pobre, encarada como a causadora do atraso econômico, que, como tal, exigia, intervenção estatal.

Essa opção foi determinada a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia)¹⁹. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o projeto Educação para Todos

[...] difundiu a ideia de que a educação deveria realizar as *necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS)* de crianças, jovens e adultos. [...] o conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2011, p. 49 – grifos do autor).

Essa inversão de atendimentos estabeleceu um novo padrão educacional voltado exclusivamente para o mercado, o qual merece atenção quando o Estado desenvolve programas e ações na perspectiva do atendimento das necessidades da classe burguesa. Essa afirmação é melhor retratada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), quando analisa os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

O Documento econômico da CEPAL *Transformación productiva com equidade* alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação

¹⁹ Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) explicam que: “[...] Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como o “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2011, p. 48).

das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram eles: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53 – grifos do autor).

As discussões tratadas neste capítulo expressam a divisão do ensino: uma forma específica para a classe trabalhadora e outra para a classe burguesa.

Dessa forma, o ensino superior desde a sua implantação no Brasil Colonial e no período Imperial ficou relegado sempre à elite burguesa, seja ela econômica ou política. Nesse sentido, expressou de forma transparente a segregação das classes: aquela que, historicamente, esteve no poder econômico e/ou político e a classe trabalhadora.

Avanço e retrocessos são detectados na construção da política educacional brasileira. A pressão social, bem como a pressão da elite intelectual progressista tem assistido e mesmo combatido a precária e insuficiente atenção por parte do poder político.

Mesmo em meio às ofensivas neoliberais, a partir de 2002, logrou-se avançar, através de um governo mais progressista e mais comprometido (apesar das controvérsias²⁰), com as políticas educacionais. A qualidade do ensino superior no Brasil, em todos os sentidos, buscou ainda que precariamente recuperar a longa e histórica segregação da classe trabalhadora ao ensino superior.

Tais medidas têm procurado – ainda que através de sistemas de cotas (para negros, indígenas e a maciça classe empobrecida) – construir um “programa” de reparação do processo de exclusão educacional.

²⁰ Segundo Cislighi (2011): “A expansão das vagas nas universidades públicas é uma reivindicação histórica dos sujeitos coletivos da sociedade. [...] É, portanto, uma ‘jogada de mestre’, que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergam na expansão ‘nossas reivindicações’, e da histórica redução dos orçamentos públicos das universidades federais, tornando o recurso prometido no Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao ensino privado. Entretanto, não se pode perder de vista que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies”. (CISLAGHI, 2011, p. 250).

4 A ASSITÊNCIA ESTUDANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

A educação, como uma política social de responsabilidade do Estado, sofre as influências e o tensionamento das classes fundamentais na sua operacionalização – fato este tratado nos últimos capítulos.

Em especial na educação de nível superior, essa tensão é evidenciada, por se tratar de um espaço de formação de nível *stricto sensu*, mas sobretudo, *lato sensu*, almejado e julgado de um modo geral pela população como uma ferramenta que: “abre as portas para melhores trabalhos e melhores condições de vida”.

Ressalta-se que não se desconhece, no entanto, que essa afirmação contém uma ideologia forte do capital, que é a de preparação de mão de obra especializada para assim gerar lucro ao sistema. Frigotto (2011) explica que

No interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional. Como nos indica Gentili (1998), no contexto da era de ouro do capitalismo, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, a atribuição da função econômica da escola assumiu uma clara perspectiva integradora. É nesse contexto, inclusive, que surge a economia da educação como campo disciplinar específico, cujo eixo central associa educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social. Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a conseqüente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Por contraponto, podemos verificar o esforço dos movimentos sociais e de luta dos trabalhadores que almejam, e almejam, a extensão da educação para a classe trabalhadora, em especial a educação superior, na perspectiva do rompimento com a alienação do sistema capitalista vigente²¹.

²¹ Segundo Gadotti (2012), tais perspectivas expressam-se como um mosaico: “É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária. São perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social”. (GADOTTI, 2012, p. 12).

Essas características precisam ser compreendidas dentro dos determinantes que se propõem para a política educacional superior. Esse fato pode ser comprovado/verificado até mesmo a partir das legislações em vigor (que abre as portas para toda sorte de interferências das leis do mercado, inclusive para os chamados organismos multilaterais). A atual LDB/1996 estabelece metas para o alcance da educação superior e flexibiliza a forma de oferta, tais como os chamados cursos sequenciais, mestrados profissionais e o ensino a distância (EAD).

Dessa forma, far-se-á, neste capítulo, uma caracterização dos contornos que a educação superior tem adotado nos últimos anos, percebendo as nuances e contradições que se evidenciam cotidianamente nesse espaço formal da educação²².

A fim de discutir os arranjos e rearranjos de que o Estado se apropria para manter-se fiel à ideologia burguesa, serão utilizados como universo de pesquisa a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Programa Bolsa Permanência da UTFPR, normatizado pelo governo federal em 2010, dando suporte à discussão da assistência estudantil, objeto de análise da presente pesquisa.

4.1 HISTÓRICO DA UTFPR ATÉ A PROMULGAÇÃO DO PNAES

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é uma das mais novas universidades criadas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar de sua recente elevação ao status de universidade²³, sua história e trajetória ultrapassam mais de um século.

Seu início se deu por meio do Decreto nº 7.566/1909, em que foi institucionalizado o ensino profissionalizante no Brasil e, dessa forma, criaram-se as Escolas de Aprendizes Artífices. No Paraná, inaugurou-se em Curitiba em 1910 a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, onde eram ministrados cursos de ofícios aos menores adolescentes pobres, tais como: alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria.

²² Segundo Gadotti (2012), “A **educação formal** é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura”. (GADOTTI, 2012, p. 15 – grifos do autor).

²³ No ano de 2015, comemora-se 10 anos de UTFPR como universidade.

Segundo Leite (2010), a concepção pedagógica que norteava o ensino na Escola era baseada no método intuitivo.

Esse método consistia na valorização da aprendizagem do ofício tendo como premissa o capricho na execução de cada peça, sem ter como parâmetro a quantidade que era produzido. [...] o ideal estava em formar artesãos operários que futuramente seriam reconhecidos por sua capacitação profissional. A conclusão do curso, depois de quatro anos de estudos, propiciaria ao aluno tornar-se um profissional plenamente capacitado para o ofício. (LEITE, 2010, p. 18).

A evasão dos adolescentes já era destacada em 1910, com grande preocupação, devido ao alto nível de exigência (destacando-se algumas cenas de violência de professores para com estudantes no cotidiano das aulas), bem como por se tratar de um público essencialmente pobre e em condições de miserabilidade. Nem sempre os estudantes mantinham roupas e agasalhos para frequentar as aulas, o que aumentava a evasão, principalmente no período de inverno. Essa situação é mais bem retratada por um dos diretores da época que, responsabilizando e individualizando a situação do alunado, reforçava e defendia a atuação coercitiva do Estado através do aparato policial:

Para o Diretor Paulo Ildefonso²⁴, no entanto, o problema mais grave, o mais nocivo para afastar os garotos de sua formação escolar, dividia-se em dois fatores: a falta de vigilância dos pais e da polícia sobre o menor, dando-lhe condições de perambular pelas ruas, gazeando as aulas, e a pressão do mercado exercida sobre ele, que representava mão-de-obra a custo reduzido. (LEITE, 2010, p. 19).

O período no país era de efervescência nas capitais. A industrialização estava presente nas principais cidades, acirrando e complexificando os processos políticos e sociais. A questão social era tratada como caso de polícia e deveria ser combatida com violência e trabalho. Esses fenômenos estruturais foram levados em consideração e principalmente influenciados pelos grandes industriais da época, que exigiam uma reformulação do método de aprendizagem no início dos anos 1930. Dessa forma, criou-se a Rede Federal de Instituições de Ensino Industrial.

No ano de 1937, a Escola iniciou o Ginásio Industrial, que passou a denominar-se Liceu Industrial do Paraná, ampliando seus cursos e passando a ministrar o ensino de primeiro grau. A Constituição de 1937 abordava pela primeira vez o ensino Industrial. A Escola deixava de ser apenas um espaço para qualificação profissional dos adolescentes pobres da

²⁴ Paulo Ildefonso de Assumpção foi diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná de 1909 a 1928.

cidade de Curitiba e passava a discutir a possibilidade de receber estudante do interior do estado.

Sua denominação novamente foi alterada em 1942 para Escola Técnica de Curitiba. Assim, ela passou a ser considerada uma escola de segundo grau.

A partir da LOEI²⁵ o ensino industrial tornou-se curso de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário. O avanço representado por essa medida foi revolucionário, considerando-se que o ensino industrial libertava-se do peso fatalista da terminalidade, para ser alcançado à condição que permitia aos alunos portadores de diplomas de cursos técnicos ingressarem nas escolas de curso superior. (LEITE, 2010, p. 42).

Nessa etapa, a escola abrangia 02 ciclos de formação: o primeiro estava ligado ao ensino industrial e básico, o de mestria, o artesanal e o de aprendizagem; o segundo associava-se ao técnico e ao pedagógico.

O desenvolvimento da Escola Técnica de Curitiba, especialmente nos cursos da chamada Cultura Geral, curiosamente abriu um fosso entre professores cuja formação acreditava-se, vinha de bases mais sólidas, e os mestres de oficinas, que tinham pouca escolaridade. [...] A segregação, embora aparentemente velada, era um componente real, a ponto de haver espaços distintos para as duas categorias de professores no intervalo das aulas. Acredita-se que a escolaridade de uns, dando-lhe conhecimento teórico, em confronto com a prática profissional de outros, sem esse embasamento, teria criado terrenos diferenciados, embora todos se ocupassem de transmitir o saber. (LEITE, 2010, p. 48).

A partir de uma parceria entre governo brasileiro e norte-americano na década de 1950, período de aproximação do país às teorias desenvolvimentistas norte-americanas, a Escola Técnica de Curitiba foi escolhida sede do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que deveria habilitar professores para transmitir treinamentos posteriores na área de educação industrial. As aulas contavam com professores brasileiros e americanos, sendo o público-alvo “professores, técnicos, instrutores de escolas federais, estaduais e municipais, do SENAI²⁶ e entidades convidadas” (LEITE, 2010, p. 51).

²⁵ Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

²⁶ Serviço Nacional da Indústria. Criada no Governo de Vargas em 1942, a Instituição tinha como propósito “[...] a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base” (Fonte: <<http://www.senai.org.br/o-senai/conheca/FreeComponent20291content169224.shtml>>). Acesso em 20 ago. 2015.

Com a promulgação da Lei nº 3.552/1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias e a Escola Técnica de Curitiba se tornou Escola Técnica Federal do Paraná.

O destaque da instituição paranaense no cenário nacional propiciou que a Escola passasse a ministrar cursos superiores de curta duração, juntamente com as Escolas de Minas Gerais e Rio de Janeiro, sendo normatizada tal atribuição por meio do Decreto-Lei nº 547/1969.

Enquanto escolas técnicas do país eram referência no ensino, no âmbito das escolas de segundo grau, a do Paraná tinha reconhecimento nacional. A cada ano formavam-se técnicos de nível médio cada vez mais procurados pelo mercado de trabalho. [...] Fatores como a qualidade do ensino, estrutura física, equipamentos sempre renovados e investimentos na formação do corpo técnico e administrativo foram decisivos para que o MEC, em dezembro de 1969, selecionasse a instituição paranaense para ofertar Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração. (LEITE, 2010, p. 59).

A partir dessa nova atribuição, a instituição ampliou seu espaço físico para abrigar mais estudantes e passou a agregar diversas modalidades de cursos, atraindo diversos estudantes tanto do estado do Paraná, quanto de outros estados do país. Esse crescimento favoreceu a nova denominação da instituição, que passou a ser chamada, em 1979, de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

É importante destacar o contexto social, político e econômico vivenciado pelo país na década de 1970, em plena efervescência dos mandos da ditadura militar brasileira. A busca pela racionalização e a burocratização dos processos implementados pelo governo militar, aliada ao histórico da então Escola Técnica Federal do Paraná em desenvolver cursos na área da tecnologia e das engenharias, mostrou-se produtiva para o governo, que não mediu esforços para o investimento na instituição.

Os anos 1980 foram importantes para a consolidação dos cursos de nível superior que o CEFET implantara, sendo ofertados em 1988 os primeiros cursos de pós-graduação em nível de especialização *stricto sensu*.

A partir de 1990, o CEFET estendeu sua ação para o interior do Paraná, com a implantação das suas unidades de Ensino Descentralizadas nos municípios de Medianeira, Cornélio Procópio (1993), Ponta Grossa (1993) e Pato Branco (1993). No ano de 1995, foi inaugurada a Unidade descentralizada de Campo Mourão e, em 2003, a Unidade Descentralizada de Dois Vizinhos.

Com seu histórico e desenvolvimento voltados à tecnologia e o ensino das engenharias e dotada de uma estrutura física que atendia às exigências do Ministério da Educação (MEC), a comunidade pleiteou em 2005 o título de universidade, assumindo em seu quadro as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A instituição passou a designar-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sendo suas Unidades Descentralizadas elevadas ao grau de *campus*.

Em 2006, a UTFPR ampliou seu polo de atendimento passando a funcionar nas cidades de Apucarana, Londrina e Toledo. Em 2008, foi incorporada ao sistema a cidade de Francisco Beltrão. Em 2010, iniciaram as atividades em Guarapuava e, em 2014, em Santa Helena.

No quadro das transformações ocorridas após a elevação para universidade, a UTFPR reorganizou sua documentação institucional, aprovando, em 2009, o Regimento Geral da UTFPR. Nessa linha de ação, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) criou o Departamento de Educação (DEPEDUC), responsável por propor melhorias para o processo de ensino-aprendizagem; estabelecer políticas para formação continuada dos docentes; proporcionar suporte metodológico para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos; propor diretrizes e coordenar a atuação dos programas institucionais relacionados à assistência estudantil e ao apoio psicopedagógico ao estudante; propor diretrizes e coordenar as ações de educação inclusiva; dentre outros (UTFPR, 2009).

Vinculada ao DEPEDUC, foi criada a Divisão de Assistência Estudantil (DAE), responsável pelos programas institucionais relacionados à assistência estudantil e ao apoio pedagógico ao estudante. Suas atribuições eram: a) propor e coordenar as ações com vistas à minimização da evasão e retenção acadêmica; b) propor e coordenar ações para redução da influência dos fatores socioeconômicos no desempenho do corpo discente; e c) propor e coordenar ações de educação inclusiva, entre outros (UTFPR, 2009).

Na estrutura dos *campi*, foi implantado o Departamento de Educação (DEPED), composto por dois núcleos: 01) Núcleo de Ensino (NUENS), responsável pelas ações voltadas ao atendimento docente, e 02) Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), responsável pelas ações de atendimento aos discentes. Tais Núcleos

foram a alternativa da UTFPR para tratar da formação docente e atendimento discente, quando na formalização e adesão ao REUNI²⁷.

Por meio do Plano de Reestruturação adotado, a instituição buscou equipar os núcleos com profissionais especializados nas áreas de pedagogia, psicologia, serviço social, medicina, enfermagem, além dos técnicos em assuntos educacionais das mais diversas áreas da licenciatura. Esse grupo multiprofissional imprimiu uma compreensão para as questões acadêmicas, tendo em vista que as múltiplas expressões da realidade mostravam-se cada vez mais presentes, principalmente com a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU)²⁸, a partir de 2010.

O SISU demonstrou um novo formato de ingresso dos estudantes ao prever que o estudante que reside no norte do país possa optar por estudar em uma instituição situada na região sul. O processo é relativamente simples, e ao mesmo tempo democrático, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, bastando o estudante participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é aplicado em quase todos os municípios do país anualmente. Após a contabilização da sua nota obtida junto ao ENEM, o estudante deve inseri-la no sistema e optar por uma das instituições cadastradas. Esse formato de utilização da nota do ENEM exime o gasto do estudante em deslocar-se de sua localidade para prestar um exame de vestibular, possibilitando que os estudantes tenham acesso a instituições distantes.

Esse fato torna a realidade de muitos estudantes uma contradição, pois, se por um lado o estudante tem a possibilidade de deslocar-se para outras regiões, adquirindo a cultura local e enriquecendo a sua experiência de vida nas diversas formas de convivência social, por outro, o estudante pode se deparar com uma realidade social e econômica diferenciada longe de seus familiares. Em muitos casos, não terá o mesmo padrão de vida que a estava habituado, pois,

²⁷ O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), normatizado por meio do Decreto nº 6.069/2007, congrega uma série de ações que perpassa pela ampliação das estruturas físicas, implantação de novos cursos e contratação de professores e técnicos administrativos nas mais diversas áreas de atuação, visando à redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

²⁸ Conforme explica Palavezzini (2014): “O SISU consiste em um sistema informatizado criado pelo MEC no ano de 2010. Ele reúne as notas dos participantes do ENEM e as utiliza para ingresso em universidades públicas. O sistema é nacional, ou seja, por meio do SISU, os estudantes podem concorrer a vagas em universidades públicas de todo país. A seleção é realizada duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo. A inscrição é gratuita. Ao final do período de inscrição, são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas. O SISU tem substituído o vestibular em muitas instituições de ensino público, sendo que uma grande maioria delas já adota integralmente a seleção do SISU para o ingresso no ensino superior. A partir dos dados dos candidatos no ENEM e das informações prestadas por cada instituição participante, esse sistema processa os resultados com as notas devidas e classifica por curso. Além disso, o sistema permite que a instituição preserve qualquer forma de políticas afirmativas, bônus diferenciado para os candidatos e pesos para as provas” (PALAVEZZINI, 2014, p. 71-72).

devido aos altos gastos com a manutenção de duas residências, os familiares têm que se desdobrar com o orçamento.

A UTFPR aderiu ao REUNI e, conseqüentemente aderiu ao SISU, tendo dessa forma que criar mecanismos para atendimento das demandas dos estudantes. É nesse contexto que o DEPED/NUAPE busca trabalhar com os estudantes as dificuldades que estes encontram no período de sua graduação, dificuldades essas não apenas de cunho financeiro, mas também de cunho social, pedagógico, psicológico e de atendimento à saúde.

Ademais, a implantação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) tem incentivado que um segmento da sociedade antes afastado do espaço universitário tenha acesso ao ensino superior, ao prever a reserva de vagas para pretos²⁹, pardos e indígenas, bem como para estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos nacional.

A implementação dessas políticas, denominadas de ações afirmativas, tem trazido muitas demandas às universidades, principalmente em romper com o preconceito e a discriminação no espaço acadêmico, garantindo a igualdade de acesso e permanência a todo estudante.

A assistência estudantil e o programa Bolsa Permanência da UTFPR³⁰, especificamente no *campus* de Francisco Beltrão, são o objeto de estudo deste trabalho, sendo necessário apresentar algumas características fundamentais para compreender sua evolução.

O *campus* de Francisco Beltrão teve sua incorporação formalizada com a publicação da Portaria Ministerial nº 1.863, em 30 de novembro de 2006. No entanto, apenas em 2008 é que efetivamente iniciaram as atividades acadêmicas. O primeiro curso oferecido foi o curso superior em Tecnologia em Alimentos, sendo que em 2009 foi ofertado o curso de Engenharia Ambiental. Em 2011, iniciaram as atividades do curso de Licenciatura em Informática e, em 2014, o curso de Engenharia Química teve sua primeira turma. Após 07 anos de atividade, o curso Superior de Tecnologia em Alimentos foi convertido, no ano de 2015, em Engenharia de Alimentos.

No mesmo período de implantação do *campus* em Francisco Beltrão, a UTFPR fez a adesão ao REUNI e, dessa forma, o *campus* também foi contemplado com as propostas de expansão. Foram disponibilizados recursos para que estruturasse seus cursos, bem como

²⁹ Designação referenciada na Lei nº 12.711/2012.

³⁰ De 2008 a 2013, a UTFPR empregava o auxílio financeiro despendido aos seus estudantes com a denominação programa Bolsa Permanência. A partir do Ofício Circular nº 09/2013 GAB/SESU/MEC, que orienta sobre a criação da Bolsa Permanência do MEC, a UTFPR passou a adotar a nomenclatura de Auxílios Estudantis. Para fins de compreensão, sempre que o trabalho se referir ao programa antes de 2013, utilizar-se-á a expressão Bolsa Permanência da UTFPR.

desenvolvesse suas atividades administrativas (com a contratação de servidores) e consolidasse uma estrutura de atendimento aos acadêmicos condizentes com as suas necessidades.

Foi nesse mesmo período (ano de 2008) que a UTFPR instituiu o Programa Bolsa Permanência, o qual disponibilizava aos estudantes regularmente matriculados e com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos nacional, um recurso financeiro no valor de R\$ 150,00 para que tivesse uma ajuda de custo com seus gastos para estudar na instituição.

Apenas com a entrada massiva de assistentes sociais no sistema da UTFPR, em 2009 e 2010, e principalmente com a promulgação do Decreto nº 7.234/2010 – PNAES, é que foi possível avaliar a possibilidade de novos indicadores e pensar a concessão de auxílios para além do critério da renda per capita.

Com vistas a ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, o PNAES estabelece em seus objetivos:

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

O PNAES determina que as universidades realizem um acompanhamento dos estudantes durante sua vivência acadêmica, o que demanda uma série de ações não apenas de cunho financeiro, mas também social, cultural, recreativo e esportivo, a fim elevar as taxas de conclusão e atingir as metas do REUNI.

De acordo com o Decreto, 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.

A partir da criação do PNAES, e com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas, as universidades começaram a se organizar no sentido da implantação e implementação de ações de assistência estudantil.

4.2 HISTÓRICO DA RELAÇÃO DE FORÇAS POLÍTICAS PRESENTES NA SOCIEDADE E QUE DÃO BASE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAES

A compreensão da Assistência Estudantil brasileira, nos moldes adotados pelas IFES após a promulgação da Lei nº 7.234/2010 – PNAES, perpassa uma série de fatos históricos, organizações políticas e de resistência, até adquirir um formato que contemple as especificidades demandadas pelos estudantes, mesmo que seu referencial propositivo encobre algumas ações de cunho capitalista e mercadológico.

A história dos movimentos sociais estudantis no mundo, em torno de uma formação universitária de qualidade, não surge do acaso e também não é recente.

É datada a década de 1960 como o período de efervescência dos estudantes e intelectuais na Europa e Estados Unidos em defesa de uma universidade livre das regras e imposições do sistema capitalista.

Esse fato é determinado pelo novo perfil de universidade proposto pela classe dominante, que culmina na chamada “Revolução Cultural”, mais especificamente em maio de 1968. A “Revolução Cultural” atacava diretamente as instituições por meio de críticas aos valores burgueses, à forma de dominação ideológica e política e, principalmente, à passividade do movimento operário, que recuou suas ações frente às concessões propiciadas pelas políticas do “Welfare State”.

Mandel (1979) destaca que as universidades burguesas “não são mais que o reflexo da estrutura hierárquica geral da sociedade burguesa” (MANDEL, 1979, p. 22). Dessa forma, a entrada do proletariado no ambiente universitário, possibilitado pelas conquistas via Estado de Bem-Estar Social, caracteriza uma transferência da luta de classes para o âmbito universitário.

A universidade clássica era espaço dos filhos da burguesia, que ocupavam seu tempo em atividades e experimentações e diálogos frequentes com seus professores e tutores. A entrada de novos atores (o proletariado) e o conseqüente inchaço causado pela entrada destes estudantes nas universidades trouxe transformações significativas na relação professor/estudante, que passou a se basear apenas por meio da escuta, e não mais do diálogo. A estrutura física e de pessoal das universidades era despreparada para atender a uma demanda crescente de estudantes.

A universidade sempre foi uma estrutura autoritária e nunca pensou transcender essa lógica, devido a sua íntima relação com a classe burguesa. Esses efeitos podem ser sentidos na revolta dos estudantes quanto a sua condição de meros espectadores do espaço universitário, sem de fato participarem da vida acadêmica e demonstrar suas necessidades e perspectivas.

Mandel (1979) explica que a Reforma Universitária proposta em várias universidades do mundo na década de 1960 foi uma alternativa do capital para cercear a criação de pensamentos e novas ideias, ao passo que possibilitava mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado.

Eis uma tentativa para subordinar a função da Universidade, muito mais que no passado, às necessidades imediatas da economia e da sociedade neocapitalista. Ela produzirá um grau mais elevado de alienação estudantil. Se tais reformas são aplicadas, os estudantes nunca encontrarão uma estrutura e um ensino universitário que correspondam aos seus desejos. Não poderão escolher uma carreira, um domínio de saber, as disciplinas que gostam e correspondem às suas aspirações, às necessidades da sua própria realização em função das suas próprias personalidades. Serão obrigados a aceitar os cursos, disciplinas e domínios do saber que correspondem aos interesses dos poderes da sociedade capitalista e não às suas necessidades enquanto seres humanos. Assim, um nível mais elevado de alienação será imposto através de uma reforma da Universidade. (MANDEL, 1979, p. 24-25).

Essa forma de pensar a universidade exigiu dos estudantes uma análise sobre a estrutura do capital, fazendo o movimento estudantil avançar nas reflexões não apenas no âmbito da academia, mas contribuir com reflexões sobre a sociedade burguesa.

Na contramão do que era esperado para a educação superior, Mandel (1979) mostra que essa nova determinação do capitalismo tem implementado um processo de “proletarização do trabalho intelectual”, ao subordinar o conhecimento e a produção do conhecimento às vontades do capital, ou como ele explica “[...] a superespecialização, a instrumentalização e a proletarização do trabalho intelectual são as manifestações objectivas da alienação crescente do trabalho e conduzem inevitavelmente a uma consciência subjectiva crescente dessa alienação” (MANDEL, 1979, p. 44).

O autor destaca que o rebaixamento da produção do conhecimento livre prejudica a capacidade de movimentação dos trabalhadores, tendo em vista que a produção do conhecimento crítico é o que alimenta a possibilidade de transformação da sociedade.

À medida que a produção do conhecimento se subordina às necessidades do capital, perde-se a possibilidade de produzir conhecimento para a melhoria da sociedade como um todo. Deixa-se, dessa forma, de produzir conhecimento para o humano e se produz apenas para o capital.

O motor do modo de produção capitalista é a acumulação de capital através da realização e da capitalização do lucro. As descobertas científicas só se traduzem em inovações quando a sua aplicação ao processo de produção se mostra rentável. (MANDEL, 1979, p. 55).

A Universidade, até a introdução da terceira fase do desenvolvimento capitalista³¹, tinha por função principal preparar os filhos da classe burguesa para assumirem a direção e os grandes postos de comando das diversas nações. Para tanto, a necessidade capitalista de mão de obra especializada para atuar nas indústrias, aliada à melhoria nas condições sociais e econômicas da classe trabalhadora, permitiram a entrada dos filhos dos trabalhadores ao espaço acadêmico, modificando o formato da universidade, que deixou de ser espaço exclusivo da burguesia. Esse fenômeno mostrou-se preocupante do ponto de vista estrutural, pois as universidades não estavam preparadas para atender uma demanda crescente de estudantes, imposição essa orquestrada, propositadamente, pelo capital. Nas palavras de Mandel (1979),

A universidade não estava preparada para isso, quer ao nível do próprio conteúdo dos estudos superiores, quer ao nível da sua infraestrutura material e da sua reorganização administrativa. Este fracasso da universidade para responder às necessidades do capitalismo foi considerado com razão como uma das causas da revolta estudantil internacional. (MANDEL, 1979, p. 42).

Esse fenômeno reconfigurou a função social da universidade, transformando-a num espaço de formação de mão de obra para atender às demandas específicas do capital.

Mandel afirma que o espaço acadêmico passou a ser um mercado, de modo que se transformou o “trabalho intelectual em uma mercadoria” (1979, p. 65). Eis aí a raiz das revoltas estudantis dos anos 1960 “[...] dirigidas essencialmente contra as consequências alienantes da proletarização intelectual da sociedade mercantil” (MANDEL, 1979, p. 67).

Junto a esse processo de mercantilização do ensino imposto pelo capital, os estudantes exigiam melhorias universitárias, pois pesava a necessidade de estruturas essenciais básicas que o estudante, filho da classe trabalhadora, não tinha condições de manter.

Quando o recrutamento social dos estudantes se modificou de forma radical, a insuficiência da infraestrutura material fez-se sentir de forma cruel. Os estudantes, na sua maioria bolseiros, para não dizer quase todos, tinham necessidades de alojamento, de alimentação, de lazeres, e as estruturas tradicionais da universidade burguesa não se mostrava absolutamente capaz de as satisfazer. A insuficiência da infraestrutura técnica fez-se igualmente sentir por que não foi adaptada à expansão universitária. Aí reside a raiz de outra forma de alienação estudantil: a verdadeira “luta pela vida”

³¹ Mandel apresenta três fases de desenvolvimento tecnológico do modo de produção capitalista: primeira fase – baseada no motor a vapor; segunda fase – baseada no motor elétrico; e terceira fase – baseada na automatização, na eletrônica e na energia nuclear (MANDEL, 1979, p. 55).

relacionando-se com a insuficiência de lugares nos laboratórios, nos anfiteatros, nas salas de operações, a falta de livros nas bibliotecas. Em suma, é uma carência crônica de recursos, uma insuficiência de meios que estão com frequência, se não sempre, na origem das primeiras explosões estudantis. (MANDEL, 1979, p. 78).

Esse quadro de insatisfação desencadeou em protestos de estudantes nas principais universidades europeias e se estendeu para os demais continentes.

No Brasil, como já explicitado no capítulo II, a educação sofreu as imposições da sociedade em cada época, o ensino superior era um privilégio da elite brasileira, e restava aos trabalhadores apenas o aprendizado fundamental e técnico preparatório para o trabalho.

Mostrou-se uma tímida modificação nessa realidade da educação a partir da formação de um quadro social de trabalhadores e do fortalecimento dos sindicatos e partidos políticos de esquerda, que pressionavam a estrutura estatal para a organização de uma educação de qualidade que abrangesse os trabalhadores desde o aprendizado fundamental até o ensino superior.

O contexto político-governamental das décadas de 1950 e 1960 apresentou uma forte impulsão à ideologia desenvolvimentista, pregando que a educação seria a via para tratar do atraso econômico presente na sociedade brasileira.

A partir dos anos 1950, a dinâmica de expansão e diversificação do sistema escolar nos demais níveis permitiu que estratos intermediários da população pudessem alcançar níveis de escolarização cada vez mais ampliados. Ademais, o aumento das instituições burocráticas públicas e privadas do país passou a requerer cada vez mais profissionais com diplomas escolares como critério de acesso aos cargos, fazendo com que os cursos superiores fossem almeçados como estratégia para ascensão social. Isso possibilitou a formação de uma pressão social pela expansão da educação superior. (BORSATO, 2014, p. 41).

Esse novo contexto garantiu a educação e uma condição de pertencimento ligado a um *status* social elevado àqueles que dela se apossam.

A partir da década de 1960, o modelo de ascensão da classe média, que antes ocorria por meio da poupança, abertura de um pequeno negócio ou exercício de uma atividade profissional por conta própria, tornou-se cada vez mais estreito. Em função disso, as alternativas de ascensão da classe média são transferidas para as hierarquias ocupacionais, que se ampliam tanto no setor privado, quanto no setor público. Nesse sentido, a educação passa ser vista como o único caminho disponível para que as classes médias pudessem conquistar os melhores cargos, tendo em vista a exigência de qualificação dos mesmos, aumentando a procura pela formação em nível superior. (BORSATO, 2014, p. 44).

A análise empreendida pela autora vai ao encontro dos desfechos ocorridos nas principais universidades do mundo todo. A superlotação nas salas de aula e a falta de condições adequadas de ensino contribuíram para que o ensino universitário, nos anos 1960, tivesse uma nova adequação da sua estrutura e dessa forma atendesse às demandas impostas pelo capital.

O acesso dos trabalhadores ao ensino superior brasileiro forçou a reflexão acerca da situação em que tais estudantes chegavam à universidade, muitas vezes sem as condições básicas necessárias para a sua sobrevivência, necessitando de auxílios e ajuda governamental para prosseguirem em seus estudos.

Essa conjuntura adensou o entendimento e a necessidade de uma política de atendimento aos estudantes, já reivindicada desde os anos 1930 como assistência estudantil, que atendesse às carências desse segmento universitário que adentrava a estrutura universitária.

Segundo pesquisa realizada por Silveira (2012), a assistência estudantil brasileira pode ser compreendida sob 02 momentos. O primeiro (1928-1976) é um período de organização das primeiras universidades brasileiras e formação da organização estudantil no Brasil. Já o segundo (a partir de 1987 até os dias atuais) compreende a criação do FONAPRACE e fortalecimento da luta pela regulamentação da assistência estudantil.

No entanto, para Kowalski (*apud* BORSATO, 2014, p. 11-15) a assistência estudantil é dividida em 03 fases. A primeira fase vai da criação das primeiras universidades (a partir de 1912) até o período de democratização brasileiro (década de 1980). A segunda fase compreende a criação do FONAPRACE (1987) e se estende até a promulgação do REUNI (2007). Por fim, a terceira fase compreende as ações pós-REUNI (2007) até os dias atuais, destacando-se nesse período a existência do PNAES.

Tanto Silveira (2012), quanto Kowalski (2014) tratam especificamente dos mesmos períodos, sua diferenciação é dada apenas pelos seus objetos de estudo e intervenção.

Para Silveira (2012), num primeiro momento a assistência estudantil entra na agenda política do governo brasileiro nos anos 1928 com a criação da residência universitária para os estudantes brasileiros que iam para Paris estudar e tinham dificuldade de fixar moradia naquela cidade.

No Brasil, a autora cita que é só nos anos 1930, durante o governo de Vargas que é criada a primeira Casa do Estudante, localizada no Rio de Janeiro. Vargas mostrou-se progressista para os setores conservadores, ao investir em políticas educacionais. No seu

governo, foi aprovada a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19850/31), o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19851/31) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19852/31).

A constituição Federal de 1934 sinalizou para as ações de assistência, ao prever em seu Artigo 157 a disponibilização de recursos para auxiliar os estudantes necessitados.

No ano de 1937, em plena efervescência e criação de universidades no país, o Ministério da Educação e Saúde incentivou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), como uma forma de organização dos seus coletivos. Mas, segundo Silveira (2012),

Entre os estudantes havia uma diversidade de opinião sobre a criação da UNE. Alguns não concordavam com a forma como tinha sido criada e entendiam que de fato a UNE fora criada no ano de 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes. Nesse evento, foi aprovado um plano de reforma educacional que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliando os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância que deve ser dada à assistência estudantil nas universidades brasileiras. (SILVEIRA, 2012, p. 53).

A assistência aos estudantes carentes e/ou necessitados aparece novamente na Constituição de 1946, que prevê serviços de assistência educacional no seu Artigo 172.

Silveira (2012, p. 53) aponta que é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) que a assistência estudantil deixa de ser uma “ajuda aos necessitados” e passa a ser vista como “um direito igual para todos os estudantes que precisarem”. Isso suscitou o debate sobre as carências e dificuldades dos estudantes nos quesitos: saúde, moradias estudantis, restaurantes universitários etc.

Novamente, na Constituição de 1967, a temática volta a ser ressaltada, principalmente quando no Artigo 168 o governo prevê “amparo técnico e financeiro aos estudantes necessitados”.

Mesmo com a citação nos textos legais das palavras: “auxílios”, “subsídios”, ou outras formas de “ajuda”, que deveria assegurar a assistência aos estudantes, o repasse de recursos era inexistente para as universidades atenderem essa demanda. As IFES buscavam atender as reivindicações estudantis com recursos próprios e insuficientes perante a grande demanda apresentada pelos movimentos estudantis.

A hostilidade do regime militar instalado com o golpe de 1964 interrompeu a pauta de reivindicações dos estudantes e, conseqüentemente, o avanço na assistência estudantil. O

governo militar não via com bons olhos o movimento estudantil e considerou ilegal a entidade em 1969, prendendo e torturando os estudantes que dela fizessem parte.

Algumas estratégias do governo militar para mostrar-se “sensível” aos estudantes foram implementadas em 1970, com a criação do Departamento de Assistência ao Estudante, órgão vinculado ao MEC que priorizava os “programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica” (SILVEIRA, 2012, p. 55). Nessa mesma linha, em 1972, foi instituído, por meio do Decreto nº 69.927/1972, o Programa Bolsa Trabalho aos estudantes com carência de recursos, “[...] numa perspectiva de inserção destes ao processo de integração do desenvolvimento econômico-social do país” (SILVEIRA, 2012, p. 55).

Foi apenas com a revogação da ilegalidade da UNE em 1976 que foi possível retomar a pauta da assistência estudantil para os estudantes universitários, numa perspectiva conjunta com Instituições de Ensino Superior, com vistas a romper com a filantropia governamental e ao debate de uma política de governo.

A partir dos anos 1980, a luta dos estudantes toma novamente corpo com a conjuntura política implementada pelos movimentos sociais de base, por meio da busca da abertura política no país e a sua redemocratização.

O movimento estudantil entrava novamente em cena e pressionava por melhorias no espaço acadêmico. Esse fato ocupou a agenda da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Segundo consta na cronologia organizada por Silveira (2012), em 1985 foi proposta uma política de educação superior, chegando a ser constituída uma Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior Brasileira. A Comissão “[...] propôs novas diretrizes e recomendou a realocação de recursos suficientes para o custeio de um plano nacional de recuperação de prédios, refeitórios e residências estudantis” (SILVEIRA, 2012, p. 57), no entanto, essa recomendação não foi concretizada.

A partir da pressão exercida pelos movimentos de estudantes, da conjuntura política por que o país passava e das reuniões e encontros nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, foi instituído em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), importante instituição que veio a fortalecer a luta por uma educação pública e de qualidade.

Os representantes do FONAPRACE defendiam a ideia de democratizar o acesso aos estudantes de baixa renda em suas instituições, mas tinham claro que não adiantava apenas oportunizar o acesso, fazia-se necessário criar

condições concretas para a permanência desse público. (SILVEIRA, 2012, p. 58).

Junto com a ANDIFES, o FONAPRACE foi um grande articulador e defensor das políticas de universalização do acesso à educação superior nos anos 1990.

Com o intuito de subsidiar suas reivindicações, o FONAPRACE realizou em 1994³² uma pesquisa de nível nacional junto a 44 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) intitulada “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras”. Dentre as diversas informações apontadas na pesquisa, Silveira (2012) destaca uma revelação colocada para a sociedade no período:

Com relação à situação socioeconômica dos estudantes, o estudo indicou que: 44,29% dos alunos das IFES brasileiras encontravam-se nas categorias C, D e E; 43,11% nas categorias B e apenas 12,6% do alunado das IFES estavam na categoria A. [...] Estes dados apontaram a necessidade de uma assistência aos estudantes e também desmascararam a falácia de que apenas jovens de famílias ricas conseguiam ingressar em uma universidade federal. (SILVEIRA, 2012, p. 61).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, apresentou um contexto adverso de forças da burguesia mercantil em implementar uma privatização das IFES. A proposta de lançar a educação superior para o mercado administrar foi catastrófica para as instituições, que tiveram seus recursos cada vez mais escassos, deixando em segundo plano as poucas ações da assistência estudantil que eram realizadas.

Nesse contexto de adversidades, o FONAPRACE elaborou no ano 2000 uma carta de apoio intitulada “Assistência Estudantil: uma questão de investimento”, a qual fortaleceu a discussão e a elaboração, no ano de 2001, de uma proposta voltada à construção de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior.

As questões levantadas foram as seguintes: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, meios de transporte, saúde, acesso a biblioteca, a cultura e ao lazer, a domínio de línguas e a conhecimento básico de informática, a movimentos sociais, garantindo, assim, a manutenção do estudante e de seu desempenho acadêmico.

Essa organização garantiu que a demanda por assistência estudantil constasse no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010.

³² A pesquisa teve início em 1994 e foi finalizada em 1997.

Silveira constata, ainda, que as demandas por assistência estudantil apresentadas pelos estudantes e pelas Instituições como o FONAPRACE e ANDIFES, juntamente com a incorporação das demandas nos documentos oficiais que norteiam a educação pública no país, a exemplo do PNE, estimularam a realização de uma segunda pesquisa nacional com os estudantes das IFES em 2003, com a finalidade de atualizar o Plano Nacional de Assistência, buscado garantir a efetivação das suas reivindicações. Nessa segunda pesquisa, 47 IFES participaram. Segundo Silveira (2012), os novos dados coletados foram importantes para a definição de novos rumos à assistência estudantil.

Em 2007, o FONAPRACE, juntamente com a ANDIFES, apresentou um novo Plano de Assistência Estudantil, com o objetivo de apresentar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil. Na introdução do Plano consta que não é possível efetivar apenas o acesso à educação superior gratuita, torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentem dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. (SILVEIRA, 2012, p. 66).

O Plano traçou quatro linhas estratégicas de ação voltadas a atender: a permanência dos estudantes, o desempenho acadêmico, o acesso à cultura, ao lazer e ao esporte e, ainda, assuntos da juventude, sendo este normatizado pelo MEC por meio da Portaria nº 39/2007 e denominado Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), logo após a promulgação do Decreto nº 6096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O PNAES, instituído pelo MEC, foi uma alternativa ao gargalo que as IFES apresentavam com a adesão ao REUNI e a consequente adesão das IFES ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Esse perfil de seleção, aliado à reestruturação das IFES, forçou a um aumento no número de vagas e consequentemente a um aumento de demanda por moradia, alimentação e condições razoáveis para que os estudantes pudessem ingressar, permanecer e concluir sua graduação nas universidades federais.

Essa nova realidade foi incorporada pela gestão federal e elevada a *status* de Lei, com a promulgação do Decreto nº 7.234/2010, denominado Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dessa forma, se unificaram os processos e atendimentos das demandas estudantis e foi garantido o financiamento para que a assistência estudantil pudesse se desenvolver.

Com a nova proposta, agora com o reconhecimento social do governo no atendimento das demandas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 fortaleceu a luta por uma assistência estudantil de qualidade.

Silveira (2012) afirma, ainda, que

No ano de 2010, foi encomendada pela ANDIFES uma nova pesquisa para o FONAPRACE com o objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras. Com o mesmo propósito das pesquisas realizadas em 96/97 e 03/04, esta apontou a necessidade de ampliação das políticas de assistência estudantil e para isso a consequente ampliação de recursos destinados a esta finalidade (SILVEIRA, 2012, p. 73).

Os dados da pesquisa de 2011 mostrados pela autora permitem afirmar que a assistência estudantil avançou em suas concepções e financiamentos, mas ainda está longe de atender às demandas que se mostram reprimidas pelos recortes e prioridades de atendimento impostos pelo governo.

[...] As pesquisas revelam o quanto é discrepante a diferença entre alunos que teriam “direito” a assistência estudantil e aqueles que são atendidos, pois, segundo os dados, 44% dos estudantes pertencem a famílias cuja renda familiar é de até três salários mínimos e que o PNAES é o direcionado para alunos com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, detecta-se que provavelmente todos os pertencentes à classe C, D e E deveriam ser atendidos, porém a pesquisa aponta que em média 12% são contemplados com os benefícios estudantis (SILVEIRA, 2012, p. 74).

Na UTFPR, as ações voltadas à assistência estudantil vêm sendo desenvolvidas regimentalmente a partir de 2008, principalmente a partir da adesão da Instituição ao REUNI, que demandou uma nova organização político-administrativa junto a sua estrutura funcional, como se evidenciará no próximo item, que trata especificamente da organização funcional da UTFPR, bem como a organização da assistência estudantil, tratando especialmente do *campus* de Francisco Beltrão, locus e objeto de investigação deste trabalho.

4.3 A BOLSA PERMANÊNCIA COMO AÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UTFPR

A assistência estudantil, compreendida como o conjunto de ações que visam a “democratizar o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior”, tem como eixos estruturantes de ação, segundo o exposto no Decreto nº 7.234/2010 – PNAES:

I - moradia estudantil; [...] II - alimentação; [...] III - transporte; [...] IV - atenção à saúde; [...] V - inclusão digital; [...] VI - cultura; [...] VII - esporte; [...] VIII - creche; [...] IX - apoio pedagógico; e [...] X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Esses 10 pontos expostos no Decreto apresentam a estruturação mínima que as IFES deverão adotar para atender aos objetivos centrais do PNAES. As ações adotadas pelas instituições seguem a linha lógica dos serviços já realizados historicamente pelas IFES, levando-se em conta o conjunto de reivindicações exposto pelos movimentos de luta dos estudantes e pela estrutura já existente em cada universidade.

Na UTFPR, como já expressado no último item, tem-se um histórico de ações concentradas principalmente no *campus* de Curitiba, que ao expressar sua complexidade conjuntural (estar localizado na capital do estado, por ser a maior cidade do Paraná, e por ser o *campus* mais antigo e com o maior número de cursos e estudantes) serviu como base para que os programas e projetos implementados naquele servissem de base para aplicação nos demais *campi* da instituição.

O que se vivenciou principalmente a partir de 2008, com a promulgação da Portaria nº 39/2007 – MEC, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), foi a organização de linhas de ação da assistência estudantil. Nesse contexto, contando com recursos do governo federal, a UTFPR iniciou uma programática de atendimento aos seus estudantes por meio de bolsas.

Vale ressaltar que a Portaria nº 39/2007 – MEC já estabelecia eixos de ação e atuação para as IFES, tais como: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico” (BRASIL, 2007).

Por opção institucional, a UTFPR adotou como foco de atendimento a Bolsa Permanência³³, buscando assim contribuir financeiramente com os gastos do estudante para estudar na instituição, na perspectiva de reduzir os índices de retenção e evasão.

A Bolsa Permanência era concedida conforme editais específicos, lançados semestralmente, em que os estudantes se inscreviam e apresentavam documentação comprobatória de sua situação socioeconômica. Mediante avaliação da sua renda per capita (estipulada na época pela gestão da reitoria em 1,5 salário mínimo nacional), o estudante recebia, durante 05 meses, o valor de R\$150,00 depositados em sua conta bancária, como forma de atendimento às suas necessidades.

Um diagnóstico mais apurado das ações da assistência estudantil, realizado junto aos profissionais dos *campi* da UTFPR, logo após a promulgação da Portaria nº 39/2007 – MEC e antes da promulgação do PNAES, em 2010, permite afirmar que a estrutura da Instituição era precária em atendimento aos estudantes. Dos eixos de ação estipulados pelo MEC para atendimento aos estudantes mostra que:

- a) Moradia estudantil: nenhum *campus* da UTFPR possuía moradia estudantil (com exceção de Dois Vizinhos, que ainda tratava da atenção ao ensino técnico e adotava o sistema de internato para os estudantes). Até mesmo o *campus* de Curitiba firmava convênios com a Casa do Estudante da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas não mantinha em sua estrutura moradias universitárias;
- b) Alimentação: apenas os *campi* mais antigos (de Curitiba, Medianeira, Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa) estavam estruturados com Restaurantes Universitários (RU) para atender a demanda de alimentação dos estudantes;
- c) Transporte: nenhum *campus* desenvolveu ações voltadas ao atendimento dessa demanda;
- d) Assistência à saúde: novamente apenas os *campi* mais antigos do sistema (de Curitiba, Medianeira, Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa) eram equipados com recursos físicos e humanos para atender às demandas médicas emergenciais e odontológicas dos estudantes;
- e) Inclusão digital: por tratar-se de uma universidade tecnológica, e pelo seu próprio histórico já apresentado de boa convivência da comunidade acadêmica com os recursos tecnológicos, a instituição sempre desenvolveu (em maior ou menor grau, dependendo das especificidades de cada *campus*) ações que integrassem os discentes

³³ Rever nota de rodapé nº 30.

ao mundo tecnológico, por meio de projetos de extensão ou de qualificação. Para tanto, suas ações sempre se mostraram isoladas conforme necessidades dos estudantes em cada curso/coordenação;

f) Cultura: as ações de cultura podem ser evidenciadas concentradas no *campus* de Curitiba, local onde se detecta a Orquestra e o Coral da UTFPR, bem como pela sua história podemos verificar as ações voltadas à disseminação da cultura teatral. Nos demais *campi*, as ações apresentam-se isoladas, restritas a projetos de curta duração e sem continuidade;

g) Esporte: as ações são concentradas nas Atléticas, organizadas pelos estudantes, com pouco ou nenhum investimento dos *campi*. O pouco investimento da instituição foi realizado por meio das Diretorias de Relações Empresariais e Comunitárias;

h) Creches: não existiu uma política de atendimento aos estudantes que tratasse desse quesito em nenhum dos *campi* da UTFPR;

i) Apoio pedagógico: nos *campi* mais antigos do sistema, a atenção pedagógica era realizada pela área técnica (geralmente pedagogo), que realizava ações isoladas e de acordo com a realidade de cada *campus* ao qual estava vinculada. Apenas com a organização estrutural da UTFPR em 2009, que definiu seu Regulamento da Organização Didático-Pedagógica da UTFPR, é que foi possível obter uma adequação dos procedimentos de atendimento da área pedagógica;

j) Acessibilidade: os *campi* mais antigos e, conseqüentemente, com um número maior de estudantes, que apresentavam situações relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas, organizavam sua rotina interna. A partir de 2009, instituiu-se o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), dando suporte e cobrando ações da comunidade acadêmica para que fossem organizados serviços, acompanhamento e adequações de espaços, mas principalmente se promovesse a sensibilização da comunidade acadêmica para a convivência com a diversidade.

Com pouco ou nenhum atendimento das ações propostas pelo MEC a partir de 2008, a UTFPR criou uma estratégia de atendimento ao estudante por meio da Bolsa Permanência. A bolsa buscava suprimir as lacunas das ações não implementadas em sua completude, dispendo para os estudantes um recurso que garantia minimamente o suprimento de algumas de suas necessidades.

Pelo exposto até aqui, tal programa é o foco de atenção dessa pesquisa, ao passo que busca como uma ação continuada, atender à demanda por assistência estudantil expressa pelo MEC com vistas à diminuição da retenção e da evasão acadêmica.

4.3.1 Dados sobre a Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência da UTFPR e sua relação com a permanência dos estudantes

Conforme dados obtidos junto aos editais do Programa Bolsa Permanência de 2008 a 2012, o Quadro 1 apresenta sua evolução em termos financeiros e de redistribuição em forma de bolsa aos estudantes.

Quadro 1 Evolução da Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012

Período	Quantidade de meses da Bolsa	Valor pago por mês
2008/02	05 meses	R\$ 150,00
2009/01	05 meses	R\$ 150,00
2009/02	05 meses	R\$ 150,00
2010/01	05 meses	R\$ 150,00
2010/02	05 meses	R\$ 150,00
2011/01	05 meses	R\$ 350,00
2011/02	05 meses	R\$ 350,00
2012/01	05 meses	R\$ 350,00
2012/02	05 meses	R\$ 350,00

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos dados coletados nos editais do Programa Bolsa Permanência da UTFPR de 2008 a 2012.

Desde sua implementação em 2008, a Bolsa Permanência da UTFPR teve sua ação avaliada e implementada, por meio do aumento dos recursos disponibilizados para atender a demanda de seus estudantes.

Conforme apresentado no Quadro 1, a partir da promulgação do PNAES, houve um significativo aumento no valor repassado aos estudantes por meio da Bolsa Permanência da UTFPR, que passou de R\$ 150,00 para R\$ 350,00³⁴.

Segundo dados, obtidos por meio de consulta ao Sistema Acadêmico da UTFPR³⁵, de 2008 a 2012 foram efetuadas 910 matrículas de estudantes nos cursos de Tecnologia em

³⁴ Vale ressaltar que, nos *campi* equipados com Restaurantes Universitários (RU), o valor de R\$ 350,00 era distribuído em duas modalidades: 01) Isenção no RU, equivalente ao valor de R\$ 150,00 e 02) pagamento de Bolsa – Depósito de R\$ 200,00 na conta bancária do estudante.

Alimentos, Engenharia Ambiental e Licenciatura em Informática do *campus* de Francisco Beltrão³⁶.

Conforme mostram os dados abaixo, o *campus* recebeu recursos para pagamento de Bolsa Permanência ao Estudante desde o início das suas atividades, em 2008.

Quadro 2 Quantidade de estudantes inscritos e selecionados para o Programa Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012

Período	Total de estudantes inscritos	Total de estudantes selecionados
2º Semestre 2008	09	05
1º Semestre 2009	26	22
2º Semestre 2009	44	25
1º Semestre 2010	35	30
2º Semestre 2010	79	71
1º Semestre 2011	141	32
2º Semestre 2011	111	37
1º Semestre 2012	119	71
2º Semestre 2012	97	57

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos dados coletados nos Relatórios do Programa Bolsa Permanência da UTFPR de 2008 a 2012.

De 2008 a 2010, as avaliações de concessão de auxílio no *campus* de Francisco Beltrão foram realizadas por técnicos vinculados à Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD). Inicialmente, esse trabalho foi coordenado por uma pedagoga e depois por uma técnica em assuntos educacionais, que realizavam a verificação documental apresentada pelos estudantes e, a partir dessas informações, calculavam o rendimento familiar dos estudantes, que não poderia ultrapassar 1,5 salários mínimos nacional.

³⁵ Segundo Palavezzini (2014), o Sistema Acadêmico da UTFPR é “[...] o meio oficial de gerenciamento dos dados acadêmicos da universidade. O sistema é composto pelos seguintes módulos: ‘acadêmico’, ‘gestão de pessoas’, ‘almoxarifado’, ‘orçamento e gestão’, ‘avaliação institucional’, ‘patrimônio, corporativo’, ‘pós-graduação’, ‘protocolo’ e ‘estágio interno’. No módulo ‘acadêmico’, existem as seguintes interfaces: ‘sistema-acadêmico’, ‘professor on-line’, ‘acadêmicos on-line’. Além de possuir interfaces possíveis para registro das atividades profissionais técnico-administrativas (dados e relatórios do programa de assistência estudantil), o sistema (por meio do ‘módulo acadêmico’) atende todo o registro da vida acadêmica: matrícula, gerenciamento de calendários, dados de disciplinas, turmas, cursos, entre outros” (PALAVEZZINI, 2014, p. 118).

³⁶ É necessário destacar que o número de matrículas efetuadas não garante que os estudantes, de fato, concluam a graduação. Cruzando informações do Sistema Acadêmico da UTFPR, observou-se que das matrículas efetuadas no período de 2008-2012, mais da metade desistiu do curso, ou seja, dos 910 estudantes matriculados no período, 524 evadiram.

Na UTFPR de Francisco Beltrão, as ações em prol da permanência dos estudantes já estavam em andamento desde a criação do *campus*, no ano de 2008. Entretanto, até o momento inexistiu um estudo/pesquisa sobre a efetividade das ações implementadas, anterior e/ou posterior a esse período, principalmente após a vigência do PNAES.

Esse fato não impede, contudo, que se faça uma análise sobre as ações da assistência estudantil previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e seus impactos na diminuição da evasão acadêmica na UTFPR-FB, atentando para a análise da distribuição da Bolsa Permanência, principal programa desenvolvido pela universidade em termos de assistência estudantil.

Sob esse ponto de vista, a presente pesquisa, voltada para a análise do Programa de Assistência Estudantil na sua relação com a diminuição da evasão acadêmica, tomou por base a perspectiva crítica fornecida pela teoria e pelo método marxista para a análise da realidade social.

Podemos compreender a importância dessa teoria para analisar a sociedade observando que é imanente ao conhecimento o caráter social que tem, por sua vez, as experiências sociais como base. Experiências que pelo trabalho, cultura, lazer e política viabilizam a transformação do homem; homem que na concretização das duas experiências sociais faz história; história que representa as experiências sociais, que se constrói pela ação, que clarifica, que interpreta e que instrumentaliza o processo de reintegração do homem numa realidade concreta; realidade concreta que é apreendida, analisada e explicitada nas suas múltiplas determinações por meio do conhecimento científico; conhecimento que representa formas de se expressar do homem e da sociedade no mundo das artes, da política e do trabalho; trabalho que nem sempre realiza o desejo do homem, mas que o transforma. (SETUBAL, 1995, p. 29).

Metodologicamente optou-se, para a realização da pesquisa, pelo levantamento de dados em fontes primárias e secundárias, a partir de leis, decretos, projetos institucionais, relatórios, fichas cadastrais, relatórios socioeconômicos dos estudantes contemplados por programas estudantis no período de 2008 a 2012 na UTFPR-FB, sendo esse, portanto, o período delimitado na presente pesquisa.

O estudo bibliográfico deu-se a partir da identificação de autores e textos que auxiliassem no processo de reflexão e análise dos dados coletados. Organização, tabulação, análise e interpretação dos dados coletados na UTFPR-FB foram organizadas em duas fases:

Fase 1 – levantamento das informações referentes ao número total de estudantes inscritos no programa Bolsa Permanência da UTFPR; número de estudantes selecionados (inscrições deferidas); número de estudantes contemplados (estudantes que receberam a

Bolsa); número de estudantes aptos ao recebimento, mas que não foram contemplados (demanda reprimida); e número de estudantes não selecionados (inscrições indeferidas), todos referentes ao período de 2008 a 2012. Tais informações mostraram-se essenciais para conhecer o alcance que o Programa Bolsa Permanência obteve nos anos delimitados no universo da pesquisa.

Fase 2 – identificação: a) dos estudantes contemplados no período e que concluíram a graduação ou continuaram cursando na UTFPR; b) número de estudantes aptos ao recebimento, mas que não foram contemplados (demanda reprimida), que concluíram a graduação ou continuaram cursando na UTFPR; e c) número de estudantes inscritos e não selecionados (indeferidos) que concluíram a graduação ou continuaram cursando na UTFPR, todos referente ao período de 2008 a 2012.

Com base na pesquisa empírica quantitativa, foi possível desenvolver a análise sobre as condições de implementação da Bolsa Permanência, avaliando se efetivamente o programa tem atendido aos seus objetivos, de modo a demonstrar se os estudantes contemplados ou não contemplados continuaram seus estudos.

Apresenta-se a seguir o quadro com as informações obtidas na coleta de dados da fase 1, em cada ano/semestre.

Quadro 3 Alcance social do Programa Bolsa Permanência da UTFPR-FB no período de 2008 a 2012

	2008 2	2009 1	2009 2	2010 1	2010 2	2011 1	2011 2	2012 1	2012 2
Número de estudantes inscritos	09	26	44	35	79	141	111	119	97
Número de estudantes selecionados (deferidos)	06	22	25	30	71	99	96	73	64
Número de estudantes classificados (estudantes que receberam a Bolsa)	05	22	25	30	71	32	37	71	57
Demanda reprimida	01	00	00	00	00	67	59	02	07
Número de estudantes não selecionados (indeferidos)	03	04	19	05	08	42	15	46	33

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos dados coletados nos cadastros socioeconômicos dos estudantes inscritos no Programa Bolsa Permanência da UTFPR de 2008 a 2012.

Há que compreender que os números apresentados ressaltam a importância do Decreto nº 7.234/2010 – PNAES, no tocante ao aumento do número de bolsas disponibilizadas aos estudantes. A divulgação da legislação junto aos estudantes trouxe uma euforia e uma demanda pelo reconhecimento dos seus direitos, o que se expressa principalmente a partir do ano de 2011.

No entanto, junto com a procura dos estudantes pela Bolsa, outro contexto social surge: a seletividade. Há que se refletir que o contexto relacionado às políticas sociais brasileiras, sob a égide da concepção neoliberal de Estado, tem proporcionado apenas o atendimento mínimo e focalizado dos seus benefícios, para a população que se julgar mais vulnerável. Isso pode ser evidenciado pelo expressivo número relacionado à demanda reprimida de estudantes que não puderam acessar o benefício, mesmo estando em condições de recebê-lo.

Outro fator importante de ressaltar está relacionado ao indeferimento da inscrição dos estudantes. Essa questão deve ser pensada sob os dois principais motivos que levavam ao indeferimento: 1) renda per capita superior a 1,5 salário mínimo nacional e 2) falta de documentação mínima prevista no edital³⁷.

No que diz respeito à questão da renda per capita superior a 1,5 salário mínimo nacional, demonstra-se novamente a focalização dos serviços para população em maior situação de vulnerabilidade social, deixando de lado que na sociedade brasileira, o salário mínimo não dá suporte e condições de atender as necessidades básicas do ser humano. Isso deixa de fora muitos estudantes que necessitam sair de suas residências, tendo seus familiares que arcar com novas despesas de aluguel, luz, água, alimentos em duas localidades. A partir da experiência como profissional assistente social da UTFPR desde 2010, pode-se inferir que a maior parte dessas famílias busca uma fonte alternativa de rentabilidade (realizando trabalhos extras ou exercendo atividades artesanais, entre outros) a fim de garantir o rendimento necessário para arcar com as despesas dos estudantes.

No que diz respeito à falta de documentação, esse ponto ainda demonstra um problema para a sociedade brasileira, quando uma grande parte dos cidadãos ainda não dispõe de todos os documentos mínimos exigidos pela legislação brasileira (Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física, Carteira de Trabalho e Previdência Social). Mesmo que a grande maioria dos municípios propicie projetos e serviços gratuitos para confecção de documentos, ainda persistem as demandas por esse serviço.

A dificuldade de comprovação da sua situação econômica também leva os requerentes à Bolsa e seus familiares a omitirem ou negligenciarem suas rendas, o que leva a divergências

³⁷ Os documentos básicos para pleitear a Bolsa Permanência da UTFPR eram definidos semestralmente em editais, sendo exigido: Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física e Carteira de Trabalho e Previdência Social do estudante e demais membros do grupo familiar; comprovação de renda por meio de contra cheque de pagamento de salário, ou declaração de renda de atividades rurais, ou sentenças judiciais determinando pensões, ou extratos de pagamento de pensões e aposentadorias. Os documentos deveriam ser entregues em cópia autenticada em cartório ou autenticadas no ato da inscrição por um servidor da UTFPR. Essa exigência foi substituída por cópia simples, em 2011, sem a necessidade de nenhuma autenticação.

na avaliação do processo e na comprovação da necessidade. Tendo em vista que a comprovação da necessidade é um dos elementos chave para a designação dos recursos públicos em formato de bolsa, a inconsistência nas informações faz com que os estudantes não recebam os benefícios.

No que diz respeito à efetividade da Bolsa para que o estudante continue estudando e/ou conclua a graduação, podemos perceber alguns elementos importantes, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 Avaliação da efetividade da Bolsa Permanência na UTFPR-FB em relação aos objetivos propostos pela Instituição de 2008 a 2012

	2008 2	2009 1	2009 2	2010 1	2010 2	2011 1	2011 2	2012 1	2012 2
Número de contemplados	06	22	25	30	71	99	96	73	64
Número de estudantes contemplados com a Bolsa e que concluíram graduação ou continuaram estudando no período de 2008-2012	03	12	18	26	48	25	30	44	48
Número de estudantes aptos ao recebimento, mas que não foram contemplados (demanda reprimida), que concluíram a graduação ou continuaram cursando na UTFPR no período de 2008 a 2012	01	00	00	00	00	46	44	01	4
Número de estudantes inscritos e não selecionados (indeferidos) que concluíram a graduação ou continuaram cursando na UTFPR no período de 2008 a 2012	03	04	16	04	03	24	04	25	29
Evasão de contemplados no período	03	10	10	05	28	46	33	51	23

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos dados coletados nos cadastros socioeconômicos dos estudantes inscritos no Programa Bolsa Permanência da UTFPR de 2008 a 2012.

Primeiramente, é necessário entender os dados acima mencionados e a forma como estes foram dispostos. O programa Bolsa Permanência é um programa semestral, em que todos os estudantes, independente de ter recebido a bolsa no processo de seleção anterior ao período pretendido, têm que se inscrever novamente. Por isso, é importante distinguir cada semestre e a relação dos números apresentados.

Avalia-se que o segundo semestre de 2011 foi o período de mais evasão detectada no *campus* daqueles estudantes que se inscreveram ao Programa Bolsa Permanência. Muitos dos estudantes que foram contemplados, ou não contemplados, podem ter sido bolsistas no semestre anterior. O fato é que em algum momento da contabilização do período total (2008 a

2012) aqueles 111 inscritos evadiram. Essa verificação foi alcançada por meio do cruzamento das informações dos estudantes que se inscreveram ao Programa, juntamente com a análise da sua situação, obtida por meio do Sistema Corporativo de Informações Acadêmicas, mais conhecido como “Sistema Acadêmico” da UTFPR, no ano de 2013.

Registra-se ainda, que o mesmo acadêmico contemplado pode ter sido contabilizado mais de uma vez. Por isso, existe a necessidade de perceber os dados a cada semestre/ano.

A visualização geral do número de evadidos e de estudantes que concluíram a graduação é identificada no Quadro 05.

Quadro 5 Comparativo do número de estudantes contemplados com a Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012, com a relação de estudantes formados e estudantes evadidos

Numero de estudantes contemplados no período de 2008-2012	Regulares	Formados	Desistente	Trancado	Transferido
199	75	52	59	6	8
100%	37,50%	26%	29,50%	3%	4%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nos dados coletados nos cadastros socioeconômicos dos estudantes inscritos no Programa Bolsa Permanência da UTFPR de 2008 a 2012, juntamente com dados obtidos junto ao Sistema Corporativo de Informações Acadêmicas da UTFPR (Sistema Acadêmico).

Tem-se nesses indicadores que o número de desistentes (evadidos) no período de 2008 a 2010 que receberam Bolsa Permanência da UTFPR foi maior do que o número de estudantes formados e que também receberam bolsa no período.

As situações para a evasão dos estudantes são as mais diversas possíveis, e nesse momento não foi possível aferir com mais acuidade essa questão.

Imprime-se nesse debate a pesquisa realizada pelos técnicos da UTFPR-FB junto à Comissão de Ingresso Permanência e Evasão³⁸, em que foi possível levantar o índice geral de evasão dos estudantes do *campus* no período de 2010 a 2012.

³⁸ A Comissão de Ingresso, Permanência e Evasão (Comissão de IPE) foi criada por meio da Portaria nº 072/2013 – DIRGE-FB, com a finalidade de avaliar os processos de ingresso, permanência e evasão dos estudantes do *campus* de Francisco Beltrão, produzindo estudos e promovendo ações em prol da temática.

Quadro 6 Dados dos alunos dos cursos de graduação da UTFPR-FB nos anos de 2010 a 2012

Curso	Percentual de vagas ofertadas	Percentual de alunos matriculados	Percentual de alunos Evadidos	Outros (trancamentos, mobilidade estudantil, etc.)
Engenharia Ambiental	100	59,84	33,84	6,32
Licenciatura em Informática	100	40,91	52,84	6,25
Tecnologia em Alimentos	100	55,83	32,92	11,25

Fonte: DURAT, 2014, p. 4.

Os dados apresentados acima mostram uma grande evasão no *campus*. Há que se destacar na coluna “Percentual de alunos matriculados” que nem as vagas disponíveis para matrículas estão sendo preenchidas em sua integralidade.

Uma questão que não pode deixar de ser analisada é o contexto de adesão da UTFPR ao Sistema de Seleção Unificada SISU, que garante que os estudantes das mais diversas regiões e estados do país possam se matricular em qualquer universidade que tenha feito adesão ao sistema. Esse ponto é de fundamental importância, pois muitos estudantes entram na instituição na perspectiva do recebimento de bolsas para custear suas despesas, mas não são contemplados devido aos critérios já explicitados anteriormente.

Com a implementação do SISU, aumentou o número de vagas ocupadas por estudantes provenientes de outros estados, comprometendo a permanência destes acadêmicos selecionados na instituição. O SISU possibilitou que o estudante possa concorrer a vagas nas instituições públicas de educação superior em qualquer instituição brasileira que esteja cadastrada no SISU, utilizando para isso a nota do Enem, que pode ser realizada na região de residência do estudante. Sendo assim, a facilidade do SISU promove a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam aos estudantes realizar o processo seletivo específico da instituição, mas não elimina a barreira promovida pelas dificuldades socioeconômicas dos estudantes que pode prejudicar a sua permanência na instituição escolhida. (BORSATO, 2014, p. 91).

Outra questão é a localização do município de Francisco Beltrão, que é situada na região sudoeste do Paraná, distante dos principais centros urbanos, com infraestrutura precária de transporte que não facilita o deslocamento dos estudantes.

Ademais, o histórico da UTFPR em ofertar cursos da área das ciências exatas, com foco principal voltado para as engenharias, cursos esses com alto custo para materiais pedagógicos e tempo de formação elevado (geralmente cursos diurnos e integrais), desfavorece que a classe trabalhadora busque formação na instituição. Mesmo com o acesso

assegurado nas políticas de democratização de ensino (Lei de Cotas, PNAES, entre outros), os dados já apresentados permitem concluir que ainda são necessários mais investimentos para garantir a permanência dos estudantes (principalmente os estudantes pobres) na instituição.

Compreender o fenômeno da evasão apenas pelo viés econômico é obscurecer a problemática da estrutura e da falta de preparo das instituições para atender a demanda de uma classe excluída por anos do processo educacional do país.

Cunha (1977) traz uma reflexão interessante sob o ponto de vista da formação cultural da classe dominante e da classe trabalhadora, no apontamento e progressividade dos indivíduos no processo de escolarização, retratando o que ele chama de “escolarização desigual”:

O conteúdo do ensino não é algo que existe desligado das classes sociais. Tanto o conteúdo quanto a disciplina são familiares à classe dominante e às camadas médias, mas absolutamente estranhos à classe trabalhadora. Este fato objetivo é dissimulado pelo pensamento pedagógico que postula a “naturalidade” da educação, e também, pelo senso comum, resultando, por sua vez, da educação (geralmente difusa). Essa dissimulação é necessária para que o ensino possa existir sem suscitar resistências maiores. Quando as crianças oriundas das classes dominantes e das camadas médias vão à escola, tem no ensino um prolongamento da primeira socialização, difusa, doméstica. Entretanto, para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc., são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda sua primeira socialização. O resultado, em termos puramente escolares, é a progressão “natural”, esperada, das crianças da classe dominante e das camadas médias através das séries da escola enquanto que os filhos dos trabalhadores repetem a mesma série várias vezes, abandonam os estudos ou passam a ser confinados em turmas especiais de (ir) recuperação. (CUNHA, 1977, p. 120-121).

A situação apresentada acima retrata não só as condições culturais e escolares dos estudantes do ensino fundamental. Evidencia, também, o corte de classe na sociedade brasileira. As chamadas classes dominantes e as “camadas médias” adentram o meio escolar de uma forma “naturalizada”, enquanto a classe trabalhadora sofre o seu “estranhamento”. Não raro, o seu abandono, seja pelas diversas dificuldades encontradas e, até mesmo pelos fatores já destacados por Leite (2010), ao retratar as condições de estudo e permanência em sala de aula na então Escola de Aprendizes Artífices nos idos anos 1910. Essa situação não é muito diferente da realidade, sobretudo socioeconômica e cultural, encontrada no meio universitário. Ainda segundo o autor:

[...] tanto para o ensino primário quanto para o ensino médio, a qualidade do ensino depende da classe social a que os alunos pertencem. Dito de outro modo, os estudantes provenientes de famílias de alta renda têm, provavelmente, um ensino de melhor qualidade do que o dos filhos dos trabalhadores. Esse fato vai produzir dois resultados. Produz em primeiro lugar a desigualdade do ensino concluído, quando estudantes de nível de renda distintos chegam a terminar o curso primário, o curso médio e até mesmo o ensino superior. Em segundo lugar, produz a crescente dificuldade para que os estudantes de rendas mais baixas progridam no sistema de ensino (CUNHA, 1977, p. 163).

A questão da permanência é umas das preocupações colocadas para a assistência estudantil, mas não deve ser a única.

A ideologia formulada e colocada em prática pela classe burguesa sempre colocou a educação e suas práticas a favor da geração de lucro para o capital, ou seja, a universidade tem se mostrado, em grande medida, o espaço da produção do conhecimento em favor do capital. Isso não impede que sejam gestados projetos alternativos de rompimento com o a alienação, com propostas curriculares que proporcionam uma reflexão sobre a sociedade capitalista e seus determinantes³⁹. Tais projetos encontram dificuldades de efetivação justamente pelo seu caráter emancipatório, que está desencontro ao projeto de educação proposto pelo capital.

Não é raro perceber que muitas demandas governamentais vêm revestidas de um caráter benéfico à classe trabalhadora. Essas demandas são resolvidas pelo governo com um viés capitalista, buscando atender as necessidades da população e ao mesmo tempo gerar lucro ao capital, encobrindo o resultado da luta de classes em prol de direitos.

Nesse íterim, é necessário destacar que a assistência estudantil é uma ação desenvolvida a partir da pressão dos estudantes, uma ação articulada com entidades de defesa da universidade pública, gratuita, laica, presencial, plural, de qualidade e acessível à classe trabalhadora. O debate sobre sua necessidade não surge com o REUNI, nem se esgota com a

³⁹ Um exemplo desses projetos pode ser encontrado na Educação Popular. Segundo Gadotti (2012) “[...] a educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética. [...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas”. (GADOTTI, 2012, p. 22).

publicação do Decreto nº 7.234 – PNAES. Foram as lutas estudantis e suas pressões que forçaram o Estado a reconhecer a necessidade de recursos para a assistência estudantil. Junte-se a essa questão, o número significativo da evasão universitária, em razão da falta de recursos socioeconômicos para a permanência e conclusão dos estudos. Dessa forma, é importante desenvolver ações que despertem o senso crítico e a disposição dos estudantes em participar de centros acadêmicos, diretórios estudantis etc., fortalecendo a luta coletiva da categoria e aguçando o debate sobre a qualidade da assistência estudantil, para além da lógica de formação para o mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES

As políticas sociais no contexto do capitalismo apresentam um caráter dualista e contraditório, quando buscam amenizar as adversidades da exploração da classe burguesa para com a classe trabalhadora, na perspectiva da produção e reprodução do sistema.

Nessa lógica, a educação é utilizada como uma ferramenta importante dessa produção/reprodução, ao passo que garante a continuidade ou mudança da estrutura econômica da sociedade.

A ideologia formulada e colocada em prática pela classe burguesa sempre colocou a educação e suas práticas a favor da geração de lucro para o capital, ou seja, sempre foi o espaço da produção do conhecimento em favor do capital.

Torna-se pertinente refletir que a Assistência Estudantil não é somente uma medida adotada para a democratização do ensino. Ela é, também, uma ação política empreendida em prol da formação de um quadro técnico especializado para atuar nas áreas específicas do capital e, dessa forma, gerar lucro para o sistema.

A contradição aparece relativizada pelo viés da democratização, mas os polos são distintos: se de um lado temos estudantes acessando a assistência estudantil e usufruindo de um investimento governamental para suprir as necessidades básicas, tem-se no outro polo o interesse do capital num potencial, e futuro profissional apto para o trabalho e para a (re)produção do capital.

No caso específico do Brasil, país com um alto índice de concentração de renda e analfabetismo formal e funcional, destaca-se que a educação de ensino superior tem demonstrado ideologicamente uma alternativa para a classe trabalhadora superar a situação de pobreza, criando uma “ilusão” de pertencimento a uma classe economicamente conhecida como “emergente” ou “classe consumidora”.

A normatização de procedimentos ou a atenção do Estado na organização de normas jurídicas, com a finalidade de dirimir as desigualdades provocadas pelos sistemas capitalistas, tornam as políticas sociais (inclui-se nesse rol especificamente a política de educação) uma alavanca às avessas para que a classe explorada se sinta em condições de igualdade, que lhe é de direito, perante todo o contexto de desigualdade gerado pelo capitalismo.

Retomando os pressupostos elencados por Behring e Boschetti (2010), ao tratar das políticas sociais num contexto histórico e social, saindo do mero formalismo burocrático, busca-se reconhecer o papel da educação na lógica apresentada pelas autoras, estabelecendo o

seu caráter de política social pelas características apresentadas: a dimensão histórica, a dimensão econômica, a dimensão política, a dimensão cultural.

Ao tratar da assistência estudantil, os apontamentos trabalhados na presente dissertação, indicam que a dimensão histórica da assistência estudantil está intimamente ligada à lógica da pobreza e da vulnerabilidade advindas das condições de exploração da classe trabalhadora, reflexo de uma conjuntura nacional brasileira de desigualdades. O surgimento e a demanda da assistência estudantil estão vinculados à entrada do estudante na universidade, ou seja, se não existir a possibilidade de o estudante cursar a graduação, não existe o surgimento da assistência estudantil. O aumento ou a diminuição de vagas depende do contexto histórico da educação e não da assistência estudantil.

Em relação à dimensão econômica da assistência estudantil também está intimamente ligada à política de educação, pois não é a assistência estudantil que garante a produção e reprodução da classe trabalhadora. Esse papel é melhor desempenhado pela educação, que atende em maior ou menor grau as exigências do capital, direciona os caminhos da qualificação e faz disseminar a ideologia da classe dominante.

A dimensão política da assistência estudantil, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento da correlação de forças presente na educação, pois é a educação que sofre as pressões das classes fundamentais no jogo de disputas pelo poder. A assistência estudantil pressiona para que exista uma descentralização de recursos em prol da classe trabalhadora, propiciando que essa tenha um acesso ao ensino superior de qualidade e com seus gastos custeados. No entanto, o enfrentamento político está na perspectiva da educação.

Por fim, a dimensão cultural da assistência estudantil talvez seja o ponto que mais se aproxima da discussão apresentada, frente à qualificação de política social. Ao determinar uma espécie de “proteção financeira” ao estudante ingressante na universidade, se reconfigura o posicionamento elitista presente na universidade, dando possibilidade de rompimentos dos padrões pré-estabelecidos. Mas a assistência estudantil não é fator determinante para a mudança, pois ela é dependente da política de educação para que essa questão seja efetivada.

Num primeiro olhar, a assistência estudantil pode parecer uma “política” consolidada visto que conta com a disposição e o compromisso do Estado em atender uma demanda específica, um orçamento garantido e um decreto-lei que estabelece os padrões de atendimento. No entanto, como já explicitado, este trabalho toma como base um referencial histórico-crítico e busca resgatar a concepção do Estado e das políticas sociais sobre essa perspectiva.

Diante das considerações apresentadas, é fundamental estabelecer que o caráter de política social seja designado à educação, sendo a assistência estudantil uma ferramenta importante para que essa política se consolide no âmbito do ensino superior.

Outra questão importante a ser reafirmada é que a assistência estudantil não surgiu com o REUNI. Ela é fruto de um processo histórico e dos movimentos de luta dos estudantes, por décadas. Em um contexto de avanço do Estado brasileiro, foi possível concretizar as propostas que estavam sendo solicitadas.

Especificamente na UTFPR, a disposição da assistência estudantil se efetivou a partir de bolsas e da organização de serviços voltados ao atendimento de estudantes, por meio da contratação de equipes técnicas especializadas (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, médicos, enfermeiros, entre outros), a fim de que, prioritariamente, os níveis de evasão da instituição diminuíssem.

A partir de 2012, a UTFPR investiu em novas estratégias de atendimento da assistência estudantil, reordenando valores e dispondo de novas modalidades de auxílio, a exemplo do auxílio moradia (R\$ 300,00/mês) e o auxílio instalação (01 parcela de R\$ 400,00 para estudante ingressante).

No que concerne à forma de seleção e acompanhamento dos estudantes, foi inserida a avaliação por critério de vulnerabilidade socioeconômica, que garante mais transparência e equidade na destinação dos recursos.

Por se tratar de uma estratégia, com marco legal recente, a assistência estudantil ainda possui muitas incongruências e necessita ser periodicamente avaliada.

Finalmente é preciso destacar que a complexidade da política de educação (em todos os níveis) e a assistência estudantil, em se tratando dos aspectos fundamentais para seu desenvolvimento não pode estar descontextualizada de questões estruturais como a economia, a política, a cultura e a correlação de força existente entre elas.

Esses elementos/determinantes certamente perpassaram, e ainda perpassam, o resultado do quadro apresentado em relação ao auxílio estudantil na efetivação desse direito por parte da UTFPR-FB, quando tomou por base os indicadores de aproveitamento dos estudantes que receberam a Bolsa Permanência da UTFPR no período de 2008 a 2012.

A assistência estudantil é um componente importante que possibilita condições de permanência dos estudantes na universidade. No entanto, ele não é um componente único.

Essa avaliação, frente à complexidade do tema, revelou que no *campus* avaliado a disponibilização insuficiente da Bolsa Permanência da UTFPR não foi um facilitador para que a porcentagem de evasão acadêmica diminuísse. É fato que outros elementos dificultam a

permanência e a conclusão dos estudos por partes dos estudantes que acessam o mencionado programa. O reconhecimento, a vontade política (e econômica) e o amadurecimento por parte dos gestores em reconhecer que não são apenas os poucos subsídios financeiros que interferem na permanência dos estudantes na instituição, por certo darão um novo rumo para uma melhor e mais ampla assistência estudantil na UTFPR/Francisco Beltrão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003a.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 2003b.

ARANHA, M. L. de R. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 2002.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E. R. **Política social no contexto da crise capitalista**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M. dos. **Questão social e direitos sociais**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BORSATO, F. P. **A configuração da assistência estudantil da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 173 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2014.

BOSCHETTI, I. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 355-365, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/decreto-de-criacao-da-escola-de-aprendizes-artifices/decreto1909.pdf/view>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 60.927**, de 13 de janeiro de 1972. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei nº 11.184**, de 07 de outubro de 2005. Disponível em:
<<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/leis-e-decretos/lei-no-11.184-de-07-de-outubro-de-2005/view>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

COMENIUS, J. A. **A didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 183-229.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução públicas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2008.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DURAT, K. A problemática da evasão nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Francisco Beltrão. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6. 2014, Toledo. **Anais...** Toledo: UNIOESTE, 2014.

ENGELS, F. **A situação da classe operária na Inglaterra**. São Paulo. Boitempo, 2010.

FALEIROS, V. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 2009.

FGV/ENEM. Disponível em: <<http://ensinomediodigital.fgv.br/staticpages/areas-de-conhecimento.aspx>>. Acesso em: 11 out. 2014.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan/jun. 2001.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. v.18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GONÇALVES, R. Novo desenvolvimento e liberalismo enraizado. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. 2. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LÊNIN, V. U. **Tarefas da juventude na construção do socialismo**. In: _____. As tarefas revolucionárias da juventude. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 9-31.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997.

LESSA, S. E. do C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para o debate. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 113, p.106-130, jan./mar. 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Trad. Ivo Tonet. Texto Mimeografado. 2011.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. **Portaria nº 438**, de 28 de maio de 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MEC. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/dace/files/2015/01/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

PALAVEZZINI, J. **Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil**: a experiência da UTFPR-Dois Vizinhos. 173 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2014.

PEREIRA, P. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAES, D. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: UNICAMPI, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SAMPAIO JUNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-388, out./dez. 2012.

SANTOS NETO, A. B. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: _____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENAI. **História**. Disponível em: <<http://www.senai.br/o-senai/conheca/FreeComponent20291content169224.shtml>>. Acesso em: 09 set. 2015.

SETUBAL, A. A. **Pesquisa em serviço social: utopia e realidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SHIROMA, O. E; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, M. M da. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 134 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas**. v. II. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

TAYLOR, F. W. **Princípio da administração científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1960.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UTFPR. **Deliberação nº 03**, de 30 de maio de 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/RegulamentoProgramaBolsa-Permanencia2009.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Deliberação nº 08**, de 31 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/estatuto-1/Estatuto%20da%20UTFPR.pdf/view>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Deliberação nº 07**, de 05 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/regimento-geral>>. Acesso em: 20 set. 2015.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.